

SURYA AARONOVICH POMBO DE BARROS

Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
SÃO PAULO – 2005

SURYA AARONOVICH POMBO DE BARROS

Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de História e Historiografia da Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Spedo Hilsdorf.

São Paulo - 2005

TERMO DE APROVAÇÃO

DATA: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

RESULTADO: _____

PROF.^a DR.^a _____

PROF.^a DR.^a _____

PROF.^a DR.^a _____

Quanto mais as coisas mudam, mais continuam as mesmas.

J. M. Coetzee

Vista assim, em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos dilemas da modernidade.

Octavio Ianni

Agradecimentos

Muitos me auxiliaram durante o percurso. Gostaria de agradecer:

À Maria Lúcia S. Hilsdorf, por sua orientação criteriosa, prestativa, bem-fundamentada, paciente, sempre pronta a incentivar, nunca criticando sem um elogio. Nesses três anos de convívio, a cada encontro saí admirando-a mais;

À Diana Gonçalves Vidal, que me incentiva, acolhe e ajuda desde a orientação durante a iniciação científica, e por sua participação no Exame de Qualificação com contribuições importantes para o desenvolvimento do trabalho;

À Cynthia Greive Veiga pela participação no Exame de Qualificação, sua leitura atenta, crítica e instigante, que forneceu contribuições fundamentais para a pesquisa;

Aos Integrantes do NIEPHE, nas figuras de Diana Gonçalves Vidal e Maurilane Souza Biccias, pela convivência intelectual e também pelos momentos de descontração, que fizeram a vida acadêmica menos solitária;

Ao Jerry Dávila, pela leitura do Relatório do Exame de Qualificação e suas importantes sugestões;

À Fátima, Moema e Harijan Pombo, por serem a família que eu tenho. Devo muito do que sou a eles, inclusive a paixão pelo tema das relações raciais: a primeira com suas colocações polêmicas, a segunda por compartilhar o mesmo interesse, o último por ser a nova geração, com quem treinamos nossos discursos;

Ao Varese, neste mês em que completamos dez anos de união (estável), pelo suporte – em todos os sentidos. Por sua presença, dedicação, paciência e amor.

Na minha trajetória permeada por mudanças, algumas amizades são como portos-seguros, ou raízes: Edson Carneiro de Melo, Luiz Eduardo Granato, Ana Carolina Perón, Flávia Eckhardt e Gabriela Liuzzi Dalmasso, obrigada.

À Diana Mendes, Karícia Dourado, Luciana Teles, Talitha Lessa e Virgínia Bessa são amigas constantes. Dividimos, além de todas as outras coisas, as angústias de se realizar uma pesquisa acadêmica, em conversas longas e intermináveis (espero).

Amigos “triviais”, pelas discussões, que também me formaram *historiadora*.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

À Sofia

Que fez cursinho dentro da barriga;

Que tomou chá enquanto eu prestava vestibular;

Que entrou na escola quando comecei a iniciação científica;

Que aprendeu a ler nos primeiros textos do mestrado (“na-ta-li-e-ze-mon-da-vi-es...”);

Que hoje joga *Corrida das Palavras* usando como tabuleiro os livros e teses espalhados sobre a cama.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa histórica sobre o processo de escolarização da população negra na cidade de São Paulo, entre 1870 e 1920, período de vigência do *entusiasmo pela educação*, quando a rede escolar aumentava sensivelmente. A partir das contribuições retiradas da historiografia e da análise das fontes documentais, chegou-se à concepção de *ação branca* e *ação negra*, sendo a primeira identificada como estratégia e a segundo como tática, a partir das referências do trabalho de Michel de Certeau. A *ação branca* divide-se em duas vertentes: por um lado a necessidade de destinar escolarização para a camada negra é percebida como importante para a modernização em curso, em que a abolição do trabalho escravo trazia outras demandas para a conformação do povo; nesse sentido é possível perceber a presença de alunos negros nas escolas paulistanas, a partir de registros da instrução pública coletados no Arquivo do Estado de São Paulo. Entretanto quando se coteja essa presença com depoimentos de pessoas de origem negra que vivenciaram a escolarização no período, e também com as falas dos envolvidos com a instrução pública no período (professores, inspetores de ensino), percebe-se que a presença das crianças negras na escola gerava um incômodo, existindo uma série de práticas geradas pelo sistema escolar que no mínimo dificultava a presença desses alunos. É possível afirmar que o acesso à escola de dava de maneira diferente e desigual entre esse grupo da população e a camada branca. Examinou-se ainda a *ação negra*, que consiste, por um lado, na busca desse segmento pelo acesso à escola. Nesse sentido, a existência de *homens incomuns*, como o advogado e abolicionista Luiz Gama e o professor da Academia de Direito José Rubino de Souza, negros que alcançaram patamares elevados dentro da cultura letrada, devem ser referidos não como excepcionais, mas que se inscrevem nos movimentos mais amplos de seu grupo social, que buscava a escolarização. Apesar disso, é possível também perceber em registros como os depoimentos e jornais da raça negra do período, uma parte desse grupo social que ficou à parte de tal movimento, não se manifestando no sentido de interesse e busca pela escola, o que se constitui na outra vertente da *ação negra*.

SUMÁRIO

Introdução	2
Capítulo 1 – Construindo o objeto	12
1.1 – A educação da população negra na historiografia brasileira	13
1.2 – Delimitando o objeto e o objetivo.....	25
1.2.1 – Recorte temporal e espacial	25
1.2.2 – Categorias em debate: <i>negro e educação</i>	26
1.3 – Fontes / Metodologia	35
1.4 – <i>Negrinhos que por ahi andão</i>	48
Capítulo 2 – AÇÃO BRANCA	54
2.1 – Estratégias discursivas: educação para modernização	56
2.2 – Presença negra na escola	75
2.3 – Questionando as estratégias discursivas: o outro lado da moeda	89
Capítulo 3 – AÇÃO NEGRA	112
3.1 – Táticas da população negra: buscas pela escolarização	120
3.2 – Questionando as táticas: dificuldades e ausência negra na escola	153
Considerações finais	165
Fontes	171
Bibliografia	175

INTRODUÇÃO

É voz corrente na sociedade brasileira a existência de desigualdades entre os diferentes grupos étnico-raciais da população. Desigualdades estas geradas em grande parte em função dos anos de vigência da escravidão, e que se mantêm presentes mesmo passado mais de um século da abolição deste regime de trabalho.

No campo das relações entre segmentos brancos e negros da população, pesquisas importantes vêm sendo desenvolvidas nas mais diversas áreas, como saúde, economia, educação¹, com o objetivo de tentar entender e explicar origens e continuidades dessas desigualdades no Brasil. Dentre esses estudos, destacamos um artigo publicado em 2001, pelo Instituto Brasileiro de Economia Aplicada (IPEA), no qual o autor Ricardo Henriques faz um balanço das condições de vida dos brasileiros na década de 90 do século XX, sob uma perspectiva racial. No artigo, intitulado *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, o autor demonstra que a desigualdade sócio-econômica no Brasil não é igualmente distribuída entre as diferentes raças que compõem a população. Pelo contrário, através da análise de aspectos como composição racial da população, renda, trabalho infantil, mercado de trabalho, condições materiais de bem-estar e níveis educacionais, ele afirma que “o pertencimento racial tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil” (p. 1). Tendo como base de informação análises do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Henriques constrói um relatório socioeconômico repleto de dados, acerca da desigualdade racial no Brasil, tendo como principal objetivo desnaturalizar a desigualdade econômica e social.

Após discorrer sobre diversos campos como saúde, emprego e acesso a bens de consumo, no tópico *Educação: herança e horizontes da discriminação educacional* Henriques mostra a trajetória percorrida pela população brasileira em relação à instrução formal. Destacando os nascidos desde a década de 1920, ele apresenta um diagnóstico de como se encontrava a educação no final da década de 1990. Consideramos essa parte do trabalho como a principal contribuição do artigo para a nossa pesquisa, já que o autor apresenta dados como os expressos no gráfico abaixo, que mostram que a desigualdade no acesso à escola entre brancos e negros vem sendo historicamente reafirmada na sociedade brasileira.

¹ É possível ter acesso a resultados de diversas pesquisas através de publicações específicas sobre a questão racial como, por exemplo, a Revista de Estudos Afro-asiáticos editada pela Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Outras publicações discutem a questão negra como, por exemplo, o número 50 da *Revista Estudos Avançados*, que traz o dossiê “O negro no Brasil” onde autores de diversas áreas como história, sociologia, genética, saúde pública, educação, entre outras, debatem a condição do negro no Brasil.

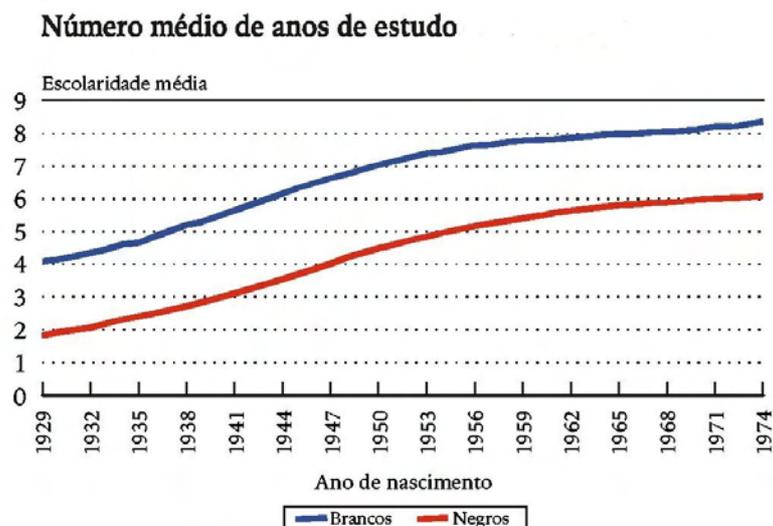


Figura 1: Comparação entre número médio de anos de estudo entre brancos e negros.

Nota: A população negra é composta por pardos e pretos.

Fonte: Henriques, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, IPEA, 2001, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

Fazendo um balanço da educação durante a maior parte do século XX, Henriques conclui haver uma significativa diferença entre o nível de escolaridade de brancos e negros: na década de 1990, os pertencentes ao grupo negro da população brasileira detinham aproximadamente trinta por cento a menos de escolarização se comparados ao grupo branco – sendo, entretanto, aproximadamente metade da população. O autor alerta, ainda, que esse não é o componente mais incômodo da discriminação: “Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo desta discriminação” (p. 27). Ele afirma, através da análise da escolarização dos nascidos entre 1929 e 1974 que, apesar da escolaridade média de ambas as raças haver crescido durante o período, “(...) o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se **absolutamente estável** entre as gerações” (ibid., grifo nosso).

Segundo Henriques, as curvas descritas no gráfico acima “parecem construídas com intencional paralelismo, descrevendo, com requinte, a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade” (ibid.). Ele entende que, se a sociedade brasileira não discutir essa questão nem propuser soluções para o problema, a diferença no nível educacional observada entre brancos e negros permanecerá estável e a desigualdade se manterá por tempo indeterminado.

Tratando da atualidade, o autor demonstra que os negros apresentam desempenho inferior aos brancos em diversos campos educacionais: a taxa de analfabetos entre jovens negros é maior que entre jovens brancos, mais do que o dobro de jovens negros não frequenta a escola em relação aos jovens brancos. E o abismo vai aumentando quanto mais avançado é o nível de ensino. Por exemplo, entre jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não tinham o ensino médio completo em 1999. Número alto, mas que entre os negros é ainda maior: entre estes, 84% não concluíram o mesmo nível. Em relação ao ensino superior, a diferença se acentua: “em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros da mesma faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade” (p. 31). Vários outros dados poderiam ser apresentados a partir do trabalho citado, a fim de demonstrar a permanência da desigualdade no acesso à educação formal quando comparamos brancos e negros. No entanto, os dados mencionados já ajudam a dimensionar essa desigualdade.

Partindo da realidade apresentada, com a realização desta pesquisa pretendemos discutir como a camada negra da população brasileira participou da escolarização formal, no período de construção e propagação do sistema escolar, de maneira a serem produzidos esses resultados. Consideramos pertinentes as palavras da historiadora Jaci de Menezes, que chama a atenção para a necessidade premente de se refletir “como a ‘nação brasileira’ trabalha ou trabalhou a questão da diversidade, a inclusão dos diversos povos que a forma” (2001, p. 146). Seguimos tal advertência, pensando, neste caso, a maneira como se deu a inserção da população negra na escola, cidade de São Paulo, emblemático pólo do processo de escolarização do período entre o final do século XIX e início do XX.

Num momento em que as discussões acerca da importância da influência africana na constituição da identidade nacional brasileira² estão cada vez mais presentes, assim como os debates acerca de cotas para afro-descendentes em universidades e ações afirmativas em geral, ao mesmo tempo em que a disciplina História da Educação reafirma sua força no campo dos estudos históricos, pareceu-nos pertinente a realização de uma pesquisa que abarcasse alguns aspectos das questões citadas, ou seja, como se deu historicamente a escolarização da população negra na cidade de São Paulo, tomando como balizas cronológicas os anos 1870 e 1920.

O século XIX no Brasil, especialmente sua segunda metade, pode ser entendido como um período de busca da construção da nação. A partir de diversas medidas que pretendiam mudar a fisionomia do país como, entre outras, a extinção do tráfico de escravos, a promulgação da Lei de

² Um exemplo de como o debate acerca da influência da presença africana no Brasil já extrapolou inclusive os limites acadêmicos pode ser visto na aprovação da Lei Federal nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos níveis fundamental e médio das escolas brasileiras.

Terras, a centralização da Guarda Nacional e a aprovação do primeiro Código Comercial, buscava-se encaminhar o país para o que se entendia por modernidade. Essas medidas teriam possibilitado, no entendimento de historiadores como Boris Fausto (1997, pp. 197-201), mudanças no sentido de uma modernização capitalista, esboçada especialmente nas áreas mais dinâmicas do país: seriam as primeiras tentativas de se criar um mercado de trabalho, da terra e dos recursos disponíveis principalmente com excedente de capitais antes investidos no tráfico internacional de escravos. Com a Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, eles passaram a ser investidos na economia brasileira.

O florescimento da cultura cafeeira em São Paulo dinamizou a economia da província. Nesse momento, a cidade de São Paulo começava a se destacar como uma das áreas mais dinâmica do país. Perdia suas características “rurais”, passando por um processo de urbanização: instituição de um novo sistema de transporte (bondes, trens), florescimento da imprensa e acirramento dos debates acerca da modernização necessária e desejada pelas elites – muitas vezes engendrados na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, presente na cidade desde 1827; passando, entre 1850 e 1870, de vila pouco povoada, sem iluminação, de condições precárias, a centro do comércio cafeeiro do Brasil e símbolo de progresso. Segundo Lilia Schwarcz, duas figuras são emblemáticas desse processo. A do engenheiro, que representando a racionalidade urbana, era “utilizado como ‘elemento’ capaz de fornecer critérios ‘objetivos’ para a urbanização da cidade”³. E a do médico, representando o higienismo: “os higienistas do século XIX ‘criavam’ de fato ‘o corpo saudável, e robusto’, oposto ao ‘corpo doentio do indivíduo colonial’. Mas, se esse movimento higienizava, ao mesmo tempo disciplinarizava, hierarquizava e levava à submissão” (1983, p. 46).

Além da urbanização e da higiene, podemos destacar o papel destinado à escolarização na modernização desejada: desde o início do século XIX os liberais ilustrados, civis e eclesiásticos se movimentavam no sentido de sugerir e oferecer ações no campo da cultura e da educação direcionadas ao povo, sob “o argumento iluminista de que ‘sem luzes os povos jamais serão felizes’” (Hilsdorf, 2001, p. 71). Nesse processo, a instrução era vista como essencial pelas elites e camadas médias em ascensão, “que entendiam ser a educação do povo necessária para que a nação que conhecia o progresso material pudesse alinhar-se aos ‘países cultos’” (Martins, 1990, p. 324). A necessidade de cultura letrada irrompia nesse período também em função das mudanças sócio-econômicas. De uma cultura predominantemente oral, a urbanização crescente e as mudanças daí

³ Ainda sobre o caráter *civilizatório* adquirido pela urbanização da cidade, Carlos José Ferreira dos Santos afirma: “os grupos sociais à frente da administração municipal e as autoridades paulistanas dirigiam sua ação no sentido de fazer uma cidade supostamente moderna aos moldes das metrópoles européias. Para tal, não poupavam gastos, procurando normatizar os espaços (...)” (2003, p. 71). Nessa modernização em curso, haveria que se ocultar o indesejável. Tratando do período de 1899 a 1910, em que Antonio Prado estava à frente do processo, Santos continua: “Ao que tudo indica, por um lado seriam conservadas as antigas desigualdades sociais e o *status quo*, por outro buscariam o moderno e a prosperidade ao estilo europeu. O que e quem não pertencessem ao anterior *status* e nem possuísse características européias, confundidas com a modernidade, não teria por que permanecer naqueles espaços mais centrais. Representava, aliás, um obstáculo e por isso deveria ser removido” (p. 74).

advindas “fez emergir a necessidade de se fixar de modo excepcional, isto é, pela escrita, as transações desse sistema social emergente” (Souza, 2001, p. 102).

A emergência da cultura letrada e a importância destinada pelas elites à educação popular florescia não apenas em função daquelas necessidades trazidas pela urbanização, mas havia também uma crescente valorização da instrução como meio de elevar a população, elevação que se daria moral, espiritual e intelectualmente.

Especialmente a partir de meados da segunda metade do século, com a emergência do Segundo Liberalismo, “no campo da educação, esses liberais conformaram, a partir da década de 1870, um ambiente social e cultural rico não só em debates e polêmicas que discutiam a educação necessária para realizar o país moderno e livre, como também em iniciativas e realizações que encaminham um intenso movimento de escolarização da sociedade brasileira” (Hilsdorf, 2003, p. 50, grifo da autora)⁴. Esse ambiente, no qual se discutia e também se realizava a expansão do ensino, pode ser traduzido na rede de instituições elementares e secundárias oficiais que foram disseminadas na Província de São Paulo no período; na defesa de instituições particulares por liberais e conservadores; nas inovações pedagógicas implantadas; em experiências como as aulas noturnas para adultos, bibliotecas e Gabinetes de Leitura; nos debates sobre a escola normal e a sua conseqüente implantação na província, por exemplo.

O fortalecimento do grupo republicano paulista trouxe em seu bojo uma maior valorização da educação escolar. A instrução popular, esperança da modernização da sociedade, foi incentivada pelo grupo no período de propaganda do regime republicano: “no projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social” (Souza, 1996, p. 24). Segundo esse projeto, a educação deveria “ser oferta antecipatória, na medida em que a escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se antecipava às reivindicações de outros setores da sociedade; ser dualista, pois, embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas” (Hilsdorf, 2003, p. 61). A autora completa: “assim, o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites ‘condutoras do processo’ e reivindica ampla educação popular” (ibid., grifo da autora). E dentro dos moldes desejados pela elite cafeeira paulista, a opção feita pela imigração como substituição do trabalho escravo moldou também os rumos destinados à educação formal.

Nesse sentido, na visão da historiadora da educação Marta M. C. Carvalho, no trabalho *A*

⁴ A autora expressa o Segundo Liberalismo analisado por Alfredo Bosi. “A escravidão entre dois liberais”, in *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, v. 2, n. 3, set/dez 1988.

Escola e a República, o discurso iniciado na segunda metade do século XIX, em prol da educação como elemento modernizador da sociedade não obteve os resultados pretendidos quando os republicanos assumiram o poder no pós-1889. Isso se deu em função da opção feita pela elite cafeeira paulista, que apostou nos imigrantes e não nos nacionais para serem os depositários daquela educação popular. Segundo a autora, “na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início do XX, a escola foi, entretanto, facultada a poucos” (p. 11).

Analisando o papel destinado à educação pelos republicanos, Carvalho afirma que a escola foi, no imaginário daquele grupo, o signo de instauração da nova ordem, vista como arma para efetuar o Progresso, em oposição a um passado entendido como obscuro, enquanto o presente e o futuro seriam de luzes. Com a República, a escola foi transformada pelos republicanos paulistas “em emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão [vale dizer, o Império], e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso” (p. 23). Apesar dos discursos ressaltando o papel da educação para “dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação” (p. 13, grifo da autora), nem toda a população foi contemplada no discurso republicano. Carvalho alerta que “as profissões de fé dos republicanos paulistas não podem deixar de ser referidas à opção da grande lavoura cafeeira pela imigração” (p. 31). Ela questiona: “quem, nesse imaginário [republicano], é o cidadão que a República tem o dever e o interesse de educar?” (ibid., grifos da autora). A autora mostra que se consolidou, em São Paulo, a opção pelo imigrante desde a década de 80 [do século XIX], preterindo-se, portanto, a população nacional, especialmente os negros, no que se refere à educação.

Se, como desejavam as elites, a questão do trabalho livre ficou resolvida com a opção da imigração para suprir os braços necessários, deixava-se de lado a população negra. Sobre esse aspecto, Carvalho afirma que com a política imigrantista “resolvera-se o problema do trabalho assalariado, mas não a questão da escravidão, a questão do negro” (p. 32). Esta política relegava o restante da população a condições miseráveis, “alijando enormes contingentes populacionais do processo produtivo e otimizando as condições de expropriação do trabalhador incorporado no processo pelos fluxos imigrantistas constantes (...)” (ibid.). Segundo a autora, “tal política exhibe os limites da cidadania possível na República instituída” (ibid.). Ela questiona se, dos cidadãos que a República teria o dever e o interesse de educar, estariam de fora “todas as populações degradadas à miséria, excluídas a priori dos benefícios das luzes educacionais” (ibid.).

Dialogando com a historiografia que credita o fracasso do projeto republicano para a educação ao transplante cultural, para quem “os projetos dessas ilustres elites não se teriam transformado em realidade porque inspirados em ideologia forjada no estrangeiro” (p. 31), Marta

Carvalho replica que aqueles limites da cidadania possível, instituídos com a opção imigrantista feita pelos republicanos paulistas, não deixam dúvidas de que “não haverá distância entre projetos e realizações e nenhum espaço para o chavão explicativo do transplante cultural” (p. 32). Para esta autora, a escola instituída pelos republicanos pode ser entendida como “demarcação de dois universos – o dos cidadãos e o dos sub-homens – funcionando como dispositivo de produção/reprodução da dominação social” (p. 33).

É nesse contexto, do final do século XIX às primeiras décadas do XX, no bojo de toda a discussão acerca da importância da educação escolar que o período trazia, que pretendemos analisar a educação direcionada à população negra, e como esta camada se relacionava com tal realidade.

No primeiro capítulo buscaremos definir o objeto da pesquisa. Para isso, pretendemos explicitar os objetivos do trabalho, mostrando a metodologia seguida, discutindo o objeto eleito para análise, repassando a bibliografia existente e as fontes utilizadas para a realização desta dissertação.

No segundo capítulo, denominado *Ação Branca*, analisaremos a educação dos negros em São Paulo a partir das estratégias engendradas pelas elites brancas e direcionadas à educação da população negra. Em nosso entender, a ação dessas elites segue dois movimentos: de um lado podemos perceber que elas assumem a importância de que a população não-branca tenha acesso à instrução com o objetivo de modernizar a sociedade brasileira, atribuindo à educação um caráter civilizatório. No primeiro tópico analisaremos essas questões, recebendo ele o nome de “Estratégias discursivas: educação para modernização”. No tópico seguinte, “Presença negra na escola”, apresentaremos diversos momentos em que foram identificados alunos negros – livres e escravos – nas escolas oficiais paulistanas. O tópico seguinte, ainda dentro do primeiro capítulo, foi intitulado “Questionando as estratégias discursivas: o outro lado da moeda”, pois entendemos que, se de um lado houve a percepção da importância da educação desse segmento, da qual encontramos registros na documentação, ao mesmo tempo ocorreu o processo de dificultar aos negros o acesso à educação escolar. O objetivo dessa negação seria a tentativa de manter as hierarquias sociais presentes durante a escravidão, já que impedida pelo estatuto jurídico (não existia mais a oposição entre livres e escravos) uma das formas de diferenciação social agora se daria pelo grau de acesso à instrução: letrado ou iletrado. Esta discussão encerra o capítulo.

No terceiro capítulo abordaremos como o segmento negro se posicionou em relação a este processo, sendo chamado de *Ação Negra*. A partir das táticas desta camada, entendemos que, assim como a ação branca, a posição da população negra não pode ser entendida como um bloco fechado. Ao contrário, a educação escolar era também para os negros um campo de tensões e embates. Parte desse grupo percebia a importância do acesso à instrução escolar e ao saber, buscando o acesso à instrução, o que será visto no tópico “Táticas da população negra: buscas pela escolarização”. A

despeito dessa movimentação de uma parcela da camada negra na busca pela escolarização, eles nem sempre eram bem-sucedidos. No segundo tópico, “Questionando as táticas: dificuldades e ausência negra na escola”, identificaremos algumas dificuldades sofridas por alunos negros para se matricular e permanecer na escola. Entendemos, ainda, que não era a totalidade desse grupo da população que detinha aquela visão, ficando parte dela sem procurar a escola. Esse movimento será analisado também no último tópico do capítulo. A própria natureza do terceiro capítulo, que terá como objetivo analisar as táticas da população negra, levou à necessidade de procurar nas mesmas fontes utilizadas para explorar a ação branca a fim de examinar como se deu para os negros as tentativas de aproximação à escola: muitas passagens e episódios serão referidos duas vezes, mas lidos a contrapelo.

Finalmente, procuraremos apresentar as conclusões retiradas da relação entre educação e população negra, a partir da análise das vertentes da ação branca e da ação negra da questão.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO O OBJETO

1.1 – A educação da população negra na historiografia da educação

Pesquisas que tratassem diretamente do acesso da camada negra à escola demoraram a surgir na historiografia da educação brasileira. Não apenas do campo da educação, mas nos estudos de história como um todo, a preocupação com a questão negra tardou a aparecer.

Ainda que o mito fundador da sociedade brasileira esteja baseado no encontro entre brancos portugueses, indígenas e negros africanos (Maggie, 1996, p. 228), durante muito tempo a historiografia brasileira relegou os estudos sobre os últimos a segundo plano, deixando de tratá-los como sujeitos de sua própria história. Na década de 1980, impulsionada pelo centenário da abolição, assim como pelo fortalecimento de novas abordagens historiográficas, a questão negra tomou outro rumo nos trabalhos de pesquisadores da história do Brasil: “a partir de então, de forma mais visível, novas perspectivas teóricas e novas fontes e metodologias passaram a integrar os livros e artigos de historiadores já consagrados e de novos historiadores” (Mattos, 1998, p. 13). Seguindo tal tendência historiográfica, foi no final da década de 1980 que trabalhos na área da História da Educação tratando da presença da população negra na escola começaram a vir a lume. Ainda que de maneira tímida no início, essa temática vem se fortalecendo entre esse campo de estudos.

Nesse campo, temas como sistema escolar, profissão docente, gênero, livros e práticas de leitura, saberes escolares, idéias pedagógicas, entre outros, estão presentes em diversas publicações e estudos apresentados em congressos da área, enquanto trabalhos que analisem questões entre relações raciais e educação ainda são poucos⁵. Sabemos que esse quadro está mudando, como atestam, por exemplo, a presença de eixos temáticos que debatem Estado, Nação e Etnia na História da Educação em encontros científicos da área da História da Educação⁶ ou, ainda, a escolha do tema “Negros e a Educação” para ser o tema do primeiro dossiê (em 2002) de uma série que vem sendo publicada pela Revista Brasileira de História da Educação. Para São Paulo, o artigo “História da Educação no Brasil: a configuração do campo e a produção atual no Estado de São Paulo (1943-2003)”, que analisa especialmente as pesquisas realizadas nesse estado, confirma que “a década de 90 trouxe novos objetos à pesquisa histórico-educacional”, despontando como foco de

⁵ A esse respeito, enquanto um balanço atualizado sobre o campo, ver o artigo de Diana Gonçalves Vidal e Luciano Faria Filho: “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual” (2003, p. 36)

⁶ É interessante ressaltar que, dos 49 trabalhos pertencentes a esse eixo temático no II Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Natal/RN em 2002, apenas 12 tocam diretamente na questão racial, dividindo-se principalmente entre os séculos XIX, XX e atualidade. Só pra comparar com outro segmento “excluído”, dos 50 trabalhos do eixo temático “Relações de Gênero e Educação Brasileira”, cerca de 42 deles tratam da presença feminina na escola brasileira.

Na terceira edição do Congresso Brasileiro de História da Educação, sediado em Curitiba/PR, o eixo “Gênero, Etnia e Educação Escolar” foi objeto de uma das *Comunicações Coordenadas*, dentre os seis eixos presentes. Nas *Comunicações*, no entanto, entre os 35 trabalhos daquele eixo temático, apenas duas comunicações tratavam de questões relacionadas à etnia negra, ao lado de 24 sobre questões de gênero.

interesse, entre outros, os estudos acerca de etnia e raça (Vidal et alli, 2004, p. 14).

Um dos trabalhos que tratam da história da escolarização de negros no Brasil, sendo pioneiro no tema, é o artigo “A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século” de Zeila de Brito Fabri Demartini. Esse trabalho, inserindo-se numa pesquisa mais ampla que foi realizada sob a coordenação da autora acerca do sistema educacional na cidade de São Paulo e seus arredores nas primeiras décadas do século XX, foi publicado em 1989, sendo um dos primeiros a chamar a atenção para a questão da educação escolar da camada negra de São Paulo, num momento em que os historiadores da educação ainda pouco pesquisavam o assunto.

O artigo de Demartini apresenta as dificuldades vividas pela população negra para conseguir frequentar a escola na cidade de São Paulo no início da Primeira República, mostrando como elas eram impostas desde o momento da matrícula até no cotidiano dos alunos. A autora trata também das dificuldades que partiam dos próprios negros, como a falta de compreensão acerca da importância do acesso à escolarização e de outro lado a luta de uma parte do grupo negro, aqueles que entendiam a escolarização como possibilidade de ascensão social.

Dentre as festividades e publicações realizadas no ano 2000 em comemoração aos 500 anos do Brasil, foi publicado o livro *500 anos de Educação no Brasil*, o qual traz o trabalho “Negros e educação no Brasil”, de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves. Nesse artigo, ele pretende discutir a educação dos negros após a Abolição, a partir da atuação do Estado e a das entidades negras. O Estado, que no entendimento do autor, deveria ter se responsabilizado pela educação das crianças nascidas de mães escravas após a Lei do Ventre Livre, não cumpriu esse papel. Sobre a iniciativa que partia do próprio grupo, ele analisa as irmandades negras, que teriam sido embriões das organizações combativas (que mais tarde se organizariam como *movimento negro*), que teriam buscado oferecer escola aos integrantes dessa camada.

O livro *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*, de Adriana Maria Paulo da Silva (2000), é fruto da dissertação de mestrado defendida em 1999 pela autora na Universidade Federal Fluminense. Analisando a educação na Corte na primeira metade do século XIX, ela encontrou uma situação ímpar na história da educação brasileira: uma escola dirigida por um professor auto-intitulado preto, destinada a crianças pretas e pardas.

A partir dessa experiência, Silva analisa o papel da educação para escravos, libertos e homens livres de cor na Corte, no período. Ela identifica uma busca dessa camada da população pela escola na tentativa de melhor se inserir no mercado de trabalho. Por outro lado, os próprios

proprietários desses escravos urbanos pareciam concordar com sua escolarização, já que eram em grande parte escravos de ganho, ou seja, trabalhavam por conta própria devendo prestar contas aos seus donos depois. E sendo alfabetizados, concorreriam para melhores trabalhos, aumentando os lucros de seus senhores.

Ainda sob os ecos das comemorações dos 500 anos, em 2001 foi publicado o livro *Educação no Brasil: história e historiografia*, organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação. O livro conta com o artigo “500 anos de educação: diferenças e tensões culturais”, de Jaci Maria Ferraz de Menezes. Neste trabalho, a que já fizemos menção, a autora destaca a importância do tema sobre as relações entre negro e educação ser inserido no debate mais amplo dos 500 anos de história do Brasil e sobre a educação em geral. Seu objetivo é refletir “como a ‘nação brasileira’ trabalha ou trabalhou a questão da diversidade, a inclusão dos diversos povos que a formam” (p. 146), tomando como hipótese “a existência de uma gradualidade na inclusão à escolarização, o que poderia ser apenas um detalhe não fosse a alfabetização utilizada, por todo um século, o elemento de qualificação para a cidadania ativa” (ibid.). Para Jaci de Menezes, a desigualdade de acesso à escola foi uma forma de exclusão imposta aos negros após a abolição, de maneira a alijá-los do acesso ao voto e conseqüentemente, da cidadania.

No artigo “O Preto no Branco: a trajetória de escritor de Luiz Gama”, contido no livro *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*, publicado em 2001, Maria Cecília Cortez C. de Souza debate a figura do negro, ex-escravo, escritor, advogado e militante abolicionista, sob um ponto de vista inovador em relação à bibliografia citada anteriormente. Ela trata da trajetória de Gama como representativa em relação à população negra no período: partindo da autobiografia deixada por Gama e cotejando-a com cateretês originários de São Paulo da segunda metade do século XIX, a autora apresenta imagens do cotidiano das camadas negras, mostrando seu acesso ao mundo da leitura e da escrita, trazendo a trajetória do personagem histórico para fora da aura da extraordinariedade.

Em 2002 foi publicado o livro *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*, de Marcus Vinícius Fonseca, originado de sua dissertação de mestrado defendida na UFMG. Com o objetivo de “elucidar o sentido da questão educacional no contexto do processo de abolição do trabalho escravo e sua importância para a proposta de integração dos negros à sociedade como seres livres” (p. 11), o autor vinculou as discussões acerca da importância da educação para os negros e as iniciativas voltadas a esse segmento com a formulação da Lei do Ventre Livre, entendendo esse movimento como preparação para a libertação

dos escravos, ocorrida em 1888. Ou seja, para ele, a discussão educacional caminhava paralela à discussão da abolição do sistema escravista, sendo a educação considerada imprescindível para a libertação dos cativos.

Maria Lúcia Rodrigues Muller e Luciana Vianna apresentaram no II Congresso Brasileiro de História da Educação (II CBHE), o texto “Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento”, que faz parte do eixo temático “O Negro na Educação Brasileira: história e memória”, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), desenvolvido na UFF. O artigo apresenta o trabalho desenvolvido pelas autoras, que através da análise de fontes primárias da Instrução Pública do Rio de Janeiro⁷, constata a presença de professoras negras no magistério público do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX.

Acompanhando a trajetória das professoras negras, verificaram que elas perderam seus cargos de mestras para professoras de origem branca. Porém, mais do que discutir o processo de branqueamento, as autoras se atêm a uma importante discussão teórico-metodológica sobre a presença/ausência da categoria cor nos registros da instrução pública, mostrando de que modo elas puderam perceber a origem racial das candidatas a professoras, apesar da quase total ausência da categoria cor nos registros.

Como já foi mencionado, o fortalecimento dos estudos que conjugam negros e história da educação aparece cristalizado no dossiê “Negros e Educação”, do volume 4 da *Revista Brasileira de História da Educação*, do segundo semestre de 2002, composto de quatro artigos que versam sobre a presença do segmento negro nos estudos de história da educação no Brasil.

O primeiro artigo, “Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”, de Eliane Peres, apresenta algumas questões relacionadas à presença de homens negros nos cursos de instrução primária criados em 1877 na Biblioteca Pública Pelotense (BPP), estudados pela autora durante o mestrado “*Templos de Luz*”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária na Biblioteca Pública Pelotense – 1875-1915, defendido na UFRGS em 1995.

Neste artigo, Peres discute o silenciamento em relação à presença de alunos negros nas fontes da Biblioteca, e como ela precisou percorrer diferentes fontes para se certificar da existência desses alunos. Também formula questões cruciais: pergunta-se quem seriam esses negros – se apenas libertos ou livres ou também os escravos teriam acesso aos cursos; como eles teriam acesso aos cursos, por qual razão homens brancos de elite se propuseram a oferecer aulas noturnas aos negros ainda no período da escravidão; e finalmente por que os homens da elite pelotense se

⁷ Especialmente os requerimentos para inscrição em concursos públicos para provimento de professores adjuntos, mas também fotografias, jornais e periódicos, entre outras fontes.

preocuparam com a instrução dos homens das classes populares.

Trabalhando com três categorias de análise: gênero, classe social, grupo étnico; e com uma fonte escassa: três livros de matrícula dos cursos que contêm “nome”, “idade”, “nacionalidade”, “profissão”, “filiação” dos alunos e mais um campo “observação” e com jornais do período eleito, a autora mostra como, em relação aos negros, “é certo que o domínio do código escrito foi uma das condições básicas para a atuação, o engajamento e a luta de alguns alunos em entidades e movimentos populares” (p. 79). A autora justifica a importância de focar a questão étnico-racial por ser “uma possibilidade ímpar para ‘revelar’ a presença da comunidade negra em experiências formais de escolarização e ajudaria a desmistificar a idéia corrente de que os negros não sabiam ler e escrever, não estudavam ou não freqüentavam a escola no século XIX” (p. 81).

O artigo seguinte do dossiê é “Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira”, de Maria Cristina Cortez Wissenbach. Inserindo-se na corrente historiográfica que parte do próprio escravo como agente de sua história e trilhando o difícil caminho de ver nas fontes oficiais deixadas pelas classes dominantes a história do ponto de vista dos despossuídos, ou dominados, a autora analisa as cartas anexadas a um processo criminal na comarca de São Paulo, escritas por um escravo a mando de uma escrava africana, tendo como objetivo “chamar a atenção sobre a importância da fonte criminal para o estudo do significado das práticas de escrita entre escravos e forros na sociedade escravista brasileira” (p. 109). A importância do trabalho se dá principalmente pela intenção da autora, que é “refletir sobre a existência de escravos alfabetizados, sublinhando as situações históricas que provocaram tal aprendizado” e destacar a importância de usos e práticas da instrução “para se pensar a problemática e o significado da educação entre as populações negras no pós-Abolição” (ibid.). A autora frisa o sentido simbólico que a escrita assumia entre os escravos e libertos, sendo a “carta de alforria” a materialidade da liberdade desejada e obtida.

No terceiro artigo, “Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica”, Marcus Vinícius Fonseca retoma algumas discussões realizadas em suas pesquisas anteriores que relacionam educação e escravidão, especialmente a publicada no livro que discutimos acima.

Nesse artigo, Fonseca tem como objetivo problematizar o processo de formação dos trabalhadores escravos a partir de uma idéia de educação que foge ao conceito de educação escolar. Para o autor, a ausência de menção à educação quando se fala de escravidão deve-se à imediata associação feita entre educação e escolarização, que não valeria para os escravos: “As práticas educativas voltadas para a formação de trabalhadores escravos em nada se assemelhavam à escolarização, mas a educação não é prerrogativa da escola” (p. 125). Fonseca frisa que quando se

refere a escravos trata de crianças escravas nascidas no Brasil: “A criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e acreditamos que essa preparação ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais” (p. 127).

O último artigo do dossiê é de uma autora também já apresentada anteriormente: Adriana Maria Paulo da Silva. No artigo “A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização do mundo escravista”, ela retoma alguns pontos apresentados em seu livro de 2000, reflete sobre a figura do professor Pretextato dos Passos e Silva e traz outras questões à discussão. A principal é pensar qual teria sido a razão para o inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte Eusébio de Queirós, um governante comprometido com a manutenção do regime escravista, ter concedido ao professor Pretextato deferimento a seu pedido – isto é, autorização para funcionamento de uma escola sem que o citado professor precisasse passar pelos exames a que os professores deveriam ser submetidos para que fossem autorizados a lecionar. Através da análise da documentação, Silva conclui que a existência da escola “dos meninos pretos e pardos, o empenho dos seus pais e do seu professor e aceitação silenciadora de Eusébio sugeriram-me a possibilidade do decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, ter tentado criar (...) interdições ao ingresso, nas escolas públicas, daquele público para o qual Pretextato lecionava” (p. 156). Após fazer uma conclusão otimista acerca da atuação de Pretextato – “Nesse sentido ele, inteligente, crítico, esperto e engajado, teria agido daquela forma [utilizar estereótipos que identificavam indivíduos *pretos* para conseguir o deferimento para continuidade de sua escola] para burlar as duras regras da sociedade escravista a qual o oprimia e aos seus alunos” (p. 160) – Silva “propõe um outro olhar”, isto é, faz uma autocrítica a sua pesquisa. Pergunta-se por que não frisou que vários outros professores usaram o mesmo argumento da timidez utilizado por Pretextato e conseguiram se ver livres dos exames obrigatórios para a profissão, pensando se não teria “incurrido no outro extremo do discurso da estereotipia e teria tentado ‘revelar’ a ‘verdadeira intencionalidade’ da experiência de Pretextato, a saber, a liberdade; como se esta fosse, necessariamente, a única coisa que um ‘preto’ (vitimado por não tê-la) pudesse querer (...)” (p. 161). Silva se questiona, pensando se não teria deixado de entender Pretextato como um professor da Corte para ver apenas sua condição de “preto”, ressaltando a importância de “que é preciso evitar os anacronismos e os excessos militantes no trato da trajetória histórica da população afro-descendente no país” (p. 162).

O texto “Alunos pobres no Brasil, século XIX: uma condição da infância”, de Cynthia Greive Veiga, foi produzido no ano de 2004, a partir das reflexões realizadas pela autora durante sua

pesquisa de pós-doutoramento⁸. O trabalho de Veiga traz contribuições importantes para esta dissertação, na medida em que tem como objeto de estudo os alunos pobres no século XIX, entre os quais os de origem negra, centrando-se, em Minas Gerais.

Tendo como objetivo investigar a produção de uma nova condição de infância em Minas Gerais, durante o século XIX, Veiga pretende articular a condição de aluno com a condição de infância do ponto de vista do pertencimento de classe e raça. A partir da análise da documentação sobre a institucionalização da instrução elementar na província de Minas Gerais entre 1835 e 1889, a autora observou uma significativa presença de “alunos pobres”, assim como negros, mestiços e pardos, presentes na escola oficial, constatando que a “instrução elementar foi organizada e estruturada para as camadas pobres da população, uma vez que as crianças provenientes de famílias com um certo poder aquisitivo, podiam usufruir da educação doméstica com mestres particulares e/ou freqüentar as aulas particulares existentes nas províncias” (p. 4).

Informações e reflexões retiradas desses trabalhos, cotejadas com as fontes, nos ajudaram a compor o quadro da educação escolar da população negra em São Paulo. Algumas delas, porém, contribuíram ainda mais profundamente para nossa reflexão, trazendo problemas e sugestões que mereceram uma atenção especial. Em função disso, apresentaremos a seguir algumas das principais contribuições dessas leituras que apareceram no horizonte desta pesquisa como questões a serem investigadas.

O trabalho de Zeila Demartini (1989), ao tratar das dificuldades vividas pela população negra na busca da escolarização, apontando também para a questão das concepções dos próprios negros acerca da importância do acesso à escola no início do século XX, nos sugeriu a existência de diversas manifestações presentes na sociedade do período. Isto é, como a camada branca da sociedade se relacionava com essa população pobre, em sua maioria negra ou imigrante? Como essas camadas mais baixas se relacionavam entre si e em oposição à camada branca, no que tange a escolarização formal?

A partir de seu artigo, Demartini nos inspirou a pensar a educação dos negros sob dois pontos de vista diferentes em relação à educação da população negra na cidade de São Paulo: aquilo que denominamos, em nosso trabalho, de *ação branca* e *ação negra*. A *ação branca*, que será discutida no segundo capítulo, refere-se ao papel desempenhado pela camada branca da população, especialmente as elites brancas, em relação à educação dos negros. A *ação negra*, debatida no capítulo seguinte, diz respeito à visão e iniciativas da própria população negra no que se relaciona à educação escolar.

⁸ O trabalho apresenta os resultados da pesquisa ainda em andamento, tendo sido gentilmente nos enviado pela autora, ainda mimeografado. Apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação, em 2004, o trabalho aguarda publicação.

As reflexões de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves contribuíram para a discussão da visão que a população negra de São Paulo tinha acerca da instrução formal. O autor discorre sobre a educação dos negros enfatizando o período do florescimento do movimento negro nas primeiras décadas do século XX como o momento em que uma parcela dessa camada da população tenta se articular na busca por aquilo que considerava um direito – o acesso à escolarização formal. A partir das reflexões de Gonçalves pudemos nos perguntar sobre como se dava essa relação entre escola e população negra antes do período apresentado pelo autor. Eles buscavam a escolarização? Valorizavam-na? Qual o papel dos militantes negros históricos (Correia Leite e Raul Joviano do Amaral, por exemplo) para a construção da história da população negra paulista?

Através do trabalho de Gonçalves pudemos perceber que a concordância acerca da necessidade de educação e mesmo a busca por escolarização já existia por parte dos negros no Brasil. Ainda que em nosso entendimento esta busca pelo acesso à escola existisse antes mesmo daquele período frisado pelo autor, que enfatiza as primeiras décadas do século XX como o de luta pela educação escolar por parte dos negros, consideramos a contribuição de Gonçalves importante para o debate.

O livro de Adriana Silva, além de apresentar uma experiência ainda pouco relatada nos estudos de história da educação, ou seja, a existência de um professor negro que dirige seus ensinamentos para alunos também negros, numa escola formal, encampada pelo Estado, apresenta questões semelhantes com as análises empreendidas durante a realização de nossa pesquisa. Poderíamos ver similaridade entre as condições de acesso à escola entre a população negra da Corte e a da capital da Província de São Paulo?

Na experiência analisada por Adriana Silva vemos aproximações com a situação da camada negra paulistana em relação ao acesso à escola. Do mesmo modo como em São Paulo a escolarização dos negros se constitui como um campo de tensões, na Corte as condições parecem semelhantes. Um documento importante para nosso trabalho, o relatório do Professor Rhormens, que será apresentado a seguir é um exemplo disso. Em relação aos apelos do Professor Pretextato, analisados por Silva, o Estado admite que seja conveniente que as crianças negras recebam instrução. Do mesmo modo, vinte anos depois, na Capital do Estado de São Paulo o Professor Rhormens admite isso, mas ambos parecem concordar que seria mais conveniente que esta educação escolar fosse direcionada aos alunos negros em estabelecimentos à parte, longe de onde estariam os *bons meninos*, como cita Rhormens, mostrando um pouco da mentalidade do período escravista em relação à educação dos negros.

A análise da vida de Luiz Gama, empreendida por Maria Cecília C. C. Souza nos parece fundamental para entender o período, especialmente quando a autora destaca que a trajetória do escritor não pode ser entendida como excepcional para o período, mas deve, sim, ser entendida

dentro de um contexto de sociedade onde fatos como os vividos por Gama podiam ser compartilhados por outros integrantes de seu grupo étnico-racial. Podemos nos perguntar também sobre o papel do saber letrado para o escravo: Luiz Gama foge de seu senhor após receber as aulas de primeiras letras de um estudante. Teria isso relação com a fuga, já que ele “pediu ao senhor que lhe concedesse a alforria, uma vez que ler e escrever, mesmo minimamente, não estava ligado à representação que senhores e escravos faziam da condição escrava” (Cortez, p. 104) e o senhor não quis dar a alforria?

O trabalho de Maria Lucia Mueller e Luciana Vianna sobre o processo de branqueamento sofrido pelas professoras no Estado do Rio de Janeiro, assim como o de Eliane Peres sobre a presença de alunos de origem negra nos cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense trazem pistas interessantes de como tratar as fontes. Como vimos, as autoras discutem a presença/ausência da categoria *cor* nos registros utilizados, sejam as inscrições para os concursos para professores, no Rio de Janeiro, sejam nos documentos da Biblioteca. Assim como nas pesquisas daquelas autoras, nas fontes utilizadas para nossa pesquisa também não encontramos o campo *cor* para serem preenchidos nos documentos referentes à Instrução Pública do período. Apesar dessa ausência, é possível detectar a presença de alunos negros e até mesmo filhos de escravas nas escolas paulistanas, como o fizeram Mueller, Vianna e Peres?

Os resultados obtidos na pesquisa de Cynthia Greive Veiga nos fazem questionar a realidade educacional na Província de São Paulo, contrastando com a realidade tratada pela autora, de Minas Gerais: quais as diferenças entre as duas regiões no que se refere à educação escolar direcionada a crianças negras? Quais eram as especificidades paulistas?

É nesse campo em constituição que inserimos nosso trabalho. Tal campo demanda mais estudos sobre as diferentes vivências e estratégias adotadas por cada um dos grupos sociais ao longo da história do Brasil com relação à escolarização. E no caso de São Paulo, as vivências e estratégias do grupo negro ainda vêm sendo pouco analisadas, como parece demonstrar a inexistência de pesquisas relacionadas à escolarização desse grupo seja na cidade de São Paulo, seja no Estado. Como os trabalhos apresentados atêm-se especificamente a determinados Estados – Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais, ou traçam quadros mais gerais da educação direcionada aos negros brasileiros como um todo, pretendemos contribuir na tentativa de preencher a lacuna no tocante à educação desse segmento populacional na cidade de São Paulo. Esperamos ajudar a desvendar alguns preconceitos e dúvidas recorrentes ao tema. Contamos, ainda, em indicar caminhos para futuras pesquisas que discutam o papel da educação na inserção (ou não) dos negros na sociedade brasileira.

O objetivo desta dissertação é, portanto, entender como se deu a escolarização formal da

população negra da cidade de São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. Trabalhamos com a hipótese de que o processo de escolarização das duas camadas da população – branca e negra – foi diferente e desigual, resultando no distanciamento entre os níveis de escolarização entre um grupo e outro, que permanece constante até os dias de hoje, como pode ser visto no artigo de Ricardo Henriques, apresentado na Introdução deste trabalho.

1.2 – Delimitando objeto e objetivo desta pesquisa

1.2.1 – Recorte temporal e espacial

Esta dissertação tem por objetivo analisar a relação entre educação escolar e população negra em São Paulo, num período em que a abolição do trabalho escravo traz em seu bojo o debate acerca da inserção dos libertados na sociedade e também da população negra de uma forma geral, inserida dentro do contexto da população pobre, cujos membros deveriam ser resgatados e transformados em cidadãos úteis para a sociedade. Nesse processo, a educação escolar era aventada como elemento desejável para tal inserção, havendo no período uma disseminação de instituições escolares oficiais e particulares.

Delimitamos o período analisado entre o final do século XIX, mais especificamente a década de 1870 que é o momento em que os debates acerca da Lei do Ventre Livre estavam mais presentes na sociedade brasileira, conforme sugerido por Marcus Vinícius Fonseca (2002) e o início do século XX. A década de 1920 se caracteriza em São Paulo, entre outras características, pela cristalização do movimento negro organizado, o que pode ser percebido pelo fortalecimento dos jornais produzidos e direcionados ao segmento negro. Entendemos a produção desses jornais como a materialização do saber letrado entre uma parcela desta população, daí a eleição do período como a outra baliza cronológica para a pesquisa.

O período entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX, de acordo com a análise de Jorge Nagle, caracteriza-se também pelo entusiasmo pela educação. Nas palavras de Maria Lucia Hilsdorf, o autor “viu as décadas entre 1870 e 1920 como tomadas por um ‘fervor ideológico’ e um ‘entusiasmo pela educação’ muito característicos, no sentido de ter-se configurado na sociedade brasileira um clima, um ambiente social e cultural, no qual proliferavam não só debates e polêmicas que discutiam a educação, como também iniciativas e realizações no campo escolar” (2003, p. 61). Pretendemos entender como a relação educação-população negra foi inserida nesse contexto de entusiasmo pela educação em São Paulo.

São Paulo foi escolhida pela constatação da defasagem de trabalhos sobre a questão da presença da população negra na escola, durante o período eleito para o estudo. Além disso, não podemos deixar de ver a cidade como uma espécie de laboratório para as relações raciais no Brasil, em função principalmente da onda imigrantista que aqui chegou no período de transição entre Império e República. Nas palavras do sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, ao tratar do processo de branqueamento do país, “este Brasil branco é também o Brasil da grande imigração do

pós-Abolição, que teve em São Paulo o seu epicentro” (2004, p. 277)⁹. Como iremos analisar oportunamente, a dificuldade de acesso e permanência do segmento negro da população à escola pode ser considerada como parte do processo de construção de uma nação *branca*, engendrado no período citado acima, que teve a capital São Paulo como espaço privilegiado para a realização desse projeto de país que se desejava construir.

1.2.2 – Categorias em debate: *negro e educação*

Considerando que no Brasil o alto grau de mestiçagem presente entre a população cumpre um papel diferenciador nas relações de denominação entre as categorias raciais¹⁰, quando se trata de estudar aspectos da história das relações raciais, é importante a realização de uma discussão acerca dos sujeitos que compõem a pesquisa. Nos parece pertinente introduzir e debater a categoria “negros”, isto é, quem são os sujeitos entendidos como negros, cuja escolarização é objeto de discussão nesta dissertação.

As categoriais raciais, especialmente no Brasil, não são “naturais”, e sim histórica e culturalmente construídas¹¹, portanto não podemos utilizar de forma aleatória termos que foram construídos historicamente, sem uma definição preliminar. Como nomear os sujeitos da pesquisa? Como definir quem são eles, como elegê-los como válidos na análise das fontes, em que a definição da raça é muitas vezes mais social, cultural e principalmente econômica, que fenotípica (Hofbauer, 1999)? Para chegar à denominação negro, faremos um breve histórico dos termos raciais utilizados ao longo da história do Brasil, especialmente no século XIX e início do XX.

Após o final do XIX, as classificações raciais passaram a ser tomadas como de raça ou cor, quando antes eram também de condição social. Como mostra Hebe M. Mattos de Castro, “O termo ‘pardo’ tem sido freqüentemente interpretado de forma estreita pela historiografia. (...) o termo não era utilizado, no período colonial e mesmo no século XIX, apenas como referência à cor da pele mais clara do mestiço, para a qual se usava o significante ‘mulato’. A designação de pardo era usada, antes, como forma de registrar uma diferenciação, variável conforme o caso, na condição

⁹ Ainda sobre o impacto da realidade paulista para os estudos de relações raciais no Brasil, o sociólogo Octavio Ianni, ao comentar a escolha de São Paulo para palco privilegiado daqueles estudos desde a década de 40 do século XX por importantes pesquisadores, antropólogos e sociólogos, afirma que “São Paulo já era uma sociedade mais urbanizada, mais de classes e não de castas, como no escravismo. Mesmo ainda existindo castas em São Paulo (e ainda hoje temos resquícios), a sociedade de classes estava em franco desenvolvimento, havendo, portanto, uma sociabilidade diferente daquela existente no Nordeste. (...) Aqui [em São Paulo] a questão racial aparecia de uma maneira mais explícita” (Octavio Ianni. “O preconceito racial no Brasil”, 2004, p. 11, grifo nosso).

¹⁰ Antonio Sérgio Guimarães, em *Racismo e anti-racismo no Brasil* (Livre-docência, USP, 1997), discute como os conceitos de raça e racismo aparecem na História do Brasil, apresentando uma discussão importante sobre como se configuraram as relações raciais no Brasil. Em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra*, Kabengele Munanga (Livre-docência, USP, 1997) discute os fundamentos da ideologia racial brasileira e o papel da mestiçagem no processo.

¹¹ Para uma discussão sobre o assunto referente aos negros no Brasil ver Hofbauer, Andréas. *Uma história de branqueamento ou O negro em questão*. Tese de doutorado: Antropologia, USP, 1999.

mais geral de não-branco” (1995, p. 104). Através da análise de processos cíveis e criminais na Província do Rio de Janeiro, a autora conclui que “neles, um pardo poderia ser considerado livre ou forro, se não fosse escravo. Todo indivíduo classificado como negro, entretanto, era necessariamente escravo ou liberto (‘preto forro’) e jamais um homem nascido livre. Os qualitativos ‘pardo’ e ‘mulato’ só se tornavam equivalentes para escravos ou forros e não para os homens livres, quando o termo ‘pardo’ assumia o sentido mais amplo de negro ou mestiço nascido livre” (ibid.).

Ainda para a primeira metade do século XIX, Manuela Carneiro da Cunha mostra que não havia identificação entre as diferentes categorias raciais que depois foram agrupadas sob a denominação *negros*. Ela demonstra essa ausência de identificação racial através de vários exemplos. Pardos desprezavam pretos: “Os revoltosos [da Revolta dos Alfaiates] haviam convidado ‘a vários Escravos de diversos Senhores, e alguns soldados e outros indivíduos... quasi todos pardos, ...sem que appareça ate agora hum só preto (...) ou seja, por certa opposição que há entre pardos e pretos(...)’” (1985, p. 23, grifo nosso); africanos eram desprezados por negros crioulos: “Koster, por sua vez, menciona que os africanos eram desprezados pelos negros crioulos, que não sentiam com estes nenhuma identidade de origem” (ibid.); libertos não se identificavam com escravos: “Quando, em 1840, os enviados ao Brasil da anti-Slavery Society de Londres mandaram seus relatório, registraram com evidente desapontamento que não se podia contar com os livres de cor para engrossar as fileiras antiescravistas” (p. 24). Como se podem ver nos exemplos citados, não havia no período tratado uma identificação racial entre os que depois seriam generalizados como *homens de cor* ou *negros*. A identificação, seja de “raça”, seja de “classe”, foi perseguida depois pelos militantes já no início do século XX – militância que pode ser observada nos jornais produzidos por esse grupo que se define como militantes da *raça* ou *classe* negra.

Negro, no período anterior à Abolição, é associado a escravo, o oposto de cidadão (Castro, 1995, p. 110). A autora discute a noção de cidadania no período, diferente da conhecida nos dias atuais: “era uma noção de cidadania basicamente construída em oposição à escravidão, ou seja, referida à existência de ‘não-cidadãos’” (p. 111). Aqueles que são livres de pele escura são *pretos*.

Como sinal de mudança nos significados dos termos, Castro escreve: “A referência à cor na qualificação de testemunhas livres a partir da segunda metade do século acontece apenas como uma referência negativa. (...) apenas o liberto e não mais os brancos ou os antigos pardos livres aparecem agora na qualificação de testemunhas racialmente identificadas. O qualificativo ‘pardo’ começa assim a se restringir à significação de ‘mulato’, que depois se generalizaria. (...) desse modo, se as designações de pardo e preto continuam a ser utilizadas como marca do recém-liberto, o desaparecimento dos qualificativos ‘branco’ e ‘pardo livre’ é praticamente absoluto” (p. 105). O desaparecimento da menção a cor nos processos criminais analisados por ela é entendido não apenas como associado ao processo cultural de branqueamento. Ao contrário, segundo a autora, “o

crescimento de negros e mestiços livres, e também de brancos empobrecidos, no conjunto das áreas analisadas, tendeu a esvaziar os significados da cor branca como designador *isolado* de *status social*” (ibid.).

É a partir do período da Abolição (1885-1888) que esse quadro se altera. Segundo Lilian Schwarcz, é “quando o preto vira negro”: “Surge uma distinção clara, e aos poucos consensualmente aceita pelos jornais: na grande maioria dos textos o escravo, homem de cor ou liberto, que era descrito como PRETO, quando se trata de notícias de insurreições ou quilombos passa a ser chamado de NEGRO (...). Assim, enquanto o ‘preto é o escravo comumente representado, violento, porém de alguma maneira dependente ou vinculado à sua condição, o ‘negro’ é antes de tudo um fugitivo, perigoso e não confiável. Por outro lado, ‘negro’ é aquele que acima de tudo perdeu sua ‘humildade’, característica que parecia predominar ao menos no discurso até então oficial sobre a escravidão” (1987, p. 195, destaques da autora).

Analisando a passagem do mundo ágrafo para o mundo letrado no século XIX, e como se deu o processo em relação a esse grupo, a lingüista Sarita Maria Affonso Moysés acredita que a linguagem segue o “sistema de representações vindo da escravidão”; portanto os comportamentos se orientam pela adaptação: “são pretos quando africanos e mais fortemente ligados ao passado; são crioulos quando nascidos no Brasil e sabendo conviver com brancos”; ou pela não-submissão: “são negros quando rebeldes e fugitivos; todos, pretos, crioulos, pardos e mulatos” (1995, p.57), concordando, portanto, com a visão de Schwarcz.

O período de abolição da escravatura no Brasil é associado por Lílian Schwarcz ao momento em que emerge a preocupação com a questão da classificação racial dos indivíduos: “É claro que, paralelamente e muitas vezes lançando mão da ciência, um novo tema começava a surgir nesses jornais [*A Província de São Paulo*, *Correio Paulistano* e *O Estado de São Paulo*], ora de forma mais explícita, ora de maneira mais desfocada: o problema das relações raciais” (1987, p. 111). Entretanto, “segundo os editoriais da *Província [de São Paulo]*, brancos e negros pareciam conviver no Brasil de maneira pacífica e harmoniosa (...) assim, através da *Província [de São Paulo]*, o ‘conhecido mito da democracia racial’ mostra-se presente já nesse momento, e esse jornal preocupava-se explicitamente em caracterizar a convivência racial pacífica existente em nosso país” (p. 112). Por outro lado, “os editoriais do *Correio [Paulistano]* possuíam uma preocupação mais explícita em determinar diferenças e hierarquias entre as raças” (ibid.). Em ambos os casos a discussão estava presente, sendo realçadas as diferenças entre as categorias raciais.

Nos primeiros Jornais da Raça Negra¹², analisados para a realização deste trabalho, o termo *preto* é utilizado quando em relação a indivíduos, como entendido por Schwarcz na leitura dos

¹² Os jornais, produzidos e consumidos por negros, podem ser encontrados em São Paulo, na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, microfilmados sob o título Jornais da Raça Negra. Esses documentos serão melhor apresentados à seguir, no tópico Fontes/Metodologia.

jornais “brancos”. Entretanto, quando se referem ao coletivo, nos Jornais da Raça Negra os que escrevem se auto-identificam como *homens de cor*, e não como *negros*, como nos jornais “da raça branca”. Isto parece corroborar com a análise de Schwarcz de que o termo *negro* ainda seria pejorativo no período do início do movimento negro (primeiras décadas do século XX).

O primeiro jornal disponível ao pesquisador é *O Baluarte*, de Campinas, do ano 1904, que se intitula “Centro Litterario dos Homens de Côr – Dedicado a defesa da classe”. O jornal mais conhecido como pioneiro desse grupo, *O Menelick*, de São Paulo, também é “dedicado aos homens de cor”, no ano de 1916, assim como *O Alfinete* de São Paulo, em 1918 e 1919: “dedicado aos homens de cor”.

Em *O Alfinete*, em 22 de setembro de 1918 temos o exemplo de um artigo que mostra como nesse momento, diferentemente daquele período citado por Manuela Carneiro da Cunha, há identificação de raça:

“Parece incrível...

*Que em pleno Seculo XX, que a civilização invada todos os recantos do mundo, possa existir pessoas que, não obstante ser de **origem Africana**, julgam-se Franceza: como a Senhorita A.C. da Rua dos Gusmões, que apesar de não pertencer a **raça** Caucasiana julga-se **branca**, e escarnece os **pretos**. Que hypocrisia!”*

*Zé Virote.*¹³

Ou de classe, como no editorial do mesmo jornal, em março de 1919:

“Aos leitores

*“(...) nossos **homens de côr**, pouco ou nada fazem para sahirem do triste estado de decadencia em que vivem(...)/(...) não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da **nossa classe**. (...)/Nós, **homens de côr**, conscientes dos nossos deveres para com a nossa muito amada patria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da **nossa raça** aprendam a lêr para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira”*¹⁴ (grifos nossos).

Raça e classe ainda são categorias entendidas como equivalentes, mas já aglutinam os *homens de cor*, sem dividi-los entre *pardos*, *pretos* ou *negros*. Esta imprensa *negra*, ainda que incipiente no começo, “representava um papel muito importante como fator de aglutinação e pólo que elaborava uma ideologia grupal; por seu intermédio se ficava sabendo aquilo que acontecia na comunidade negra: festas religiosas, competições esportivas, bailes, aniversário, casamentos e outros eventos” (Moura, 1982, p. 145). Portanto, mesmo sem o caráter mais politizado e militante que adquire na década de 30 do século XX, a existência desses jornais demonstra uma identificação entre esses homens. Através dos estudos citados podemos perceber que a elite branca identificava os

¹³ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade, Jornais da Raça Negra, *O Alfinete*, 22 de setembro de 1918.

¹⁴ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade, Jornais da Raça Negra, *O Alfinete*, 19 de março de 1919.

não-brancos, especialmente no período da abolição, quando a diferença já não se daria como *escravos* (ou ex-escravos) e *livres*, através de uma classificação baseada no conceito de raça. A superioridade se daria, portanto, pela proximidade com a *raça branca*. Seria a identificação racial testemunhada no final do século XIX entre os pertencentes à *raça negra* uma resposta direta às classificações forjadas pela elite branca para atestar a inferioridade negra?

Yvonne Maggie, no artigo “‘Aqueles a quem foi negada a cor do dia’: as categorias cor e raça na cultura brasileira”, também reflete sobre o momento em que a classificação de cor ganha força. Segundo a autora, “a cor do escravo definia o seu lugar social, preto e escravo eram quase sinônimos. Preto livre e pardo até mesmo no início do século, embora fossem termos de cor, decalcavam o lugar social. Os pardos eram os pretos forros. No período escravista o escravo era definido por sua origem africana ou crioula, da terra. A classificação de cor, preto = escuro, passou a ser um problema mais contundente quando todos os escravos viraram homens livres como os brancos. Como definir a diferença então? A diferença entre as pessoas livres agora devia ser designada através da homologia entre cor e biologia. Os pretos eram diferentes porque biologicamente inferiores” (1996, p 227). Assim, a cor passa a ser um marcador após a Abolição, quando “não podia o branco habituar-se à idéia de considerar sua propriedade perdida como um concidadão em pé de igualdade” (Bastide, 1983, p. 139). Daí o surgimento de discussões sobre raça e categorias raciais, quando “diz Mariza Correa que no Brasil o escravo passou a ser negro, racial e biologicamente falando, depois da Abolição. Foi nesse período que o termo negro, e não preto, passou a ser usado na literatura especializada, definindo aqueles que eram biologicamente inferiores aos brancos” (Maggie, 1996, p 227).

O período delimitado nesse trabalho se inscreve entre os movimentos citados acima. Ou seja, nas fontes utilizadas termos diversos são acionados para classificar racialmente os indivíduos, como *preto*, *homens de cor*, *negros*, *escravos*. Optamos, portanto, por utilizar os termos de acordo com a maneira como aparecem em cada documento, nos diferentes momentos históricos. De uma forma mais geral, usaremos o termo *negros*, que engloba todos os apresentados acima, considerando que trataremos de escravos e livres.

Como será apresentado no tópico em que discutiremos as fontes e a metodologia utilizadas nesta pesquisa, enfrentamos dificuldades para lidar com os registros sobre a educação do segmento negro. Dificuldades não apenas para localizar fontes, mas para – nesses registros – obter indícios do diferente caráter que revestia a escolarização da população negra no período; ou, ainda mais difícil, sobre o caráter por nós considerado discriminatório por parte das elites brancas em relação à educação daquela parcela da população. Muito em função dessa dificuldade mas, além disso, também função da própria natureza da análise a ser realizada, não delimitamos rigidamente as

categorias que estamos aqui denominando de *negros*. Levando em conta um importante caráter das relações raciais no Brasil, onde, de acordo com a análise clássica empreendida por Oracy Nogueira (1985), o preconceito é de *marca*, isto é, aparece em função dos aspectos fenotípicos, e não de *origem*, como ocorre nos Estados Unidos, por exemplo, onde a ascendência importa mais que a aparência, nesta pesquisa serão consideradas as crianças de origem negra no geral: filhos de escravos, de libertos ou de pretos livres, ainda que fossem mestiços. O que nos interessa analisar também é se houve diferenciação entre alunos brancos e não-brancos, daí não termos nos atido à diferenciação entre escravos, negros livres ou mestiços.

Embora tenhamos consciência dos problemas embutidos neste procedimento de generalização, a opção por nomear os sujeitos da pesquisa como *negros* foi um recurso utilizado para conseguir realizar a pesquisa, devido à própria natureza das fontes e do objeto eleito para análise que aparece de maneira difusa nas fontes.

É necessário, ainda, problematizar o que entendemos por *educação*. Desde o início do regime escravista, os cativos sofreram diferentes formas de sujeição a sua realidade. Isto significa dizer que o processo de inserção no mundo escravo, fosse aquele referente às crianças nascidas na escravidão, fosse para os adultos escravizados, pode ser entendido como um *processo educacional*. No artigo já citado, “Educação e escravidão – um desafio para a análise historiográfica”, Marcus Vinícius Fonseca discute algumas das abordagens realizadas por autores brasileiros acerca da presença deste determinado tipo de *educação* direcionada aos escravos, problematizando a produção teórica acerca do processo de formação de escravos no Brasil, “tentando estabelecer algumas possibilidades que permitam entendê-lo como uma atividade educacional” (2002, p. 137).

A despeito da importância de tais discussões, neste trabalho, onde apresentaremos aspectos da instrução não apenas de escravos, mas da população negra de uma forma geral, o principal intuito é entender como se deu a escolarização desta camada da população. Portanto, ainda que diversos sentidos possam ser atribuídos para a palavra educação, queremos enfatizar, neste trabalho, a educação escolar. Como já dissemos, no período aqui estudado **a escola se destacava enquanto instituição debatida e desejada**. Era o momento em que a forma escolar começava a substituir a cultura oral e a educação doméstica, até então dominante. Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (1994), ao mesmo tempo em que chamam a atenção para as armadilhas decorrentes da oposição entre oral e escrito ou oralidade e escrita, admitem ser possível “construir teoricamente a oposição formas sociais escriturais/formas sociais orais” (p. 8). Essas formas escriturais no século XIX se configuravam como escolares, sendo a escola entendida “como lugar específico, separada de outras práticas sociais” (p. 14). A emergência da forma escolar obedece a um conjunto de traços que a conformam: “a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras

da aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios não havendo outras funções que aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim, é aquele de um novo modelo de socialização, o modo escolar de socialização” (p. 20).

Vale dizer, ainda que a cultura oral e a educação doméstica ainda estivessem presentes, a escolarização era o fenômeno educacional protagonista do período, passando a forma escolar a atravessar, em nossa sociedade, “as múltiplas práticas socializadoras” (p. 23), desde o século XIX. A importância crescente da escola no Brasil a partir do século XIX pode ser sintetizada nas palavras de Luciano M. Faria Filho: “da década de 50 em diante, ao contrário dos períodos anteriores, poucos foram aqueles que ousaram explicitar dúvidas quanto à importância da escolarização para fazer do Brasil uma nação forte, pronta para o progresso e abraçada à ordem e à civilização” (1999, p. 196).

1.3 – Fontes / Metodologia

Uma das especificidades do trabalho historiográfico é a utilização de fontes primárias, o que se constitui, ao mesmo tempo, numa das maiores dificuldades enfrentadas pelo historiador, seja pela escassez de documentos, pela má conservação dos arquivos ou demais desafios encontrados.

Quando se trata de trabalhos relacionados à questão racial, a dificuldade aumenta, como testemunham diferentes autores que pesquisaram sobre o assunto. Maria Cristina Cortez Wissenbach, tratando da nova historiografia da escravidão surgida desde a década de 1980, afirma que “os pesquisadores tiveram que lidar com uma série de dificuldades, decorrentes não só da escassez de documentos sobre o tema da vida escrava, mas também, principalmente, daquelas causadas por uma incompatibilidade intrínseca entre as fontes oficiais e a história dos despossuídos ou dos dominados que se procurava resgatar” (2002, p. 104). Portanto, os pesquisadores precisaram recorrer a “tipos diferenciados de fontes, (...) ampliando os horizontes da pesquisa histórica e reinterpretando aspectos da organização social e cultural não só dos escravos como também dos grupos egressos da escravidão” (ibid.).

Além da pequena quantidade de fontes oficiais sobre a escravidão, é sabido que “nos anais da história da escravidão brasileira e das populações de afro-descendentes, foram raros ou raríssimos os depoimentos diretos deixados por esses setores sociais” (idem, p. 105). Em São Paulo, a categoria cor já não aparecia nos documentos da Instrução Pública da Província pelo menos desde a segunda metade do século XIX, período por nós consultado nos arquivos. Eliane Peres, em artigo já citado, também debate a “invisibilidade” do grupo negro: na documentação analisada por ela “há um *silêncio* nas fontes sobre a presença desse segmento da população” (2002, p. 76, grifo da autora). A ausência da menção à cor foi sentida em nossa pesquisa, por exemplo, nas Listas de Matrículas de escolas paulistanas, o que dificulta a identificação de alunos e alunas de origem negra. Outros indícios dessa presença tiveram que ser buscados para que pudéssemos trabalhar com a realidade de que alunos de origem negra freqüentaram essas escolas.

Em função ainda da natureza desta pesquisa, em que pretendemos examinar estratégias e táticas empreendidas por camadas brancas e negras da população no que se refere à instrução formal, a explicitação das posições desses grupos dificilmente estaria em apenas um tipo de documentação. Percorremos diversos tipos de registros para realizar o trabalho: acervos referentes à Instrução Pública do Arquivo do Estado de São Paulo; acervos do Arquivo Municipal de São Paulo “Washington Luís”; Jornais da Raça Negra; depoimentos de pessoas que participaram do processo de escolarização no período; artigos da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Arquivo do Estado de São Paulo

O Arquivo do Estado de São Paulo possui uma importante documentação referente à Instrução Pública que, “convenientemente interrogada (...) é insubstituível para uma tentativa de reconstituição histórica das várias dimensões da educação escolarizada ou não, em São Paulo” (Hilsdorf, 1999, p. 16). Utilizamos como principais fontes para nossa pesquisa os seguintes documentos: do setor de manuscritos, Ofícios do Governo para o Inspetor Geral da Instrução Pública, Ofícios do Inspetor Geral para o Governo, Ofícios de professores ao Inspetor Geral, Relatórios semestrais obrigatórios enviados pelos professores e ao Inspetor Geral, Relatórios do Inspetor Geral para o Presidente de Província, Livros de Matrícula. Esses documentos nos mostram as falas de parte dos envolvidos com a questão educacional em São Paulo no final do século XIX e início do XX – professores, inspetores, e governo. Se não encontramos testemunhos diretos de alunos e suas famílias nesses documentos, sua versão pode ser apreendida através de uma leitura atenta dos registros oficiais.

A série GOVERNO contém diversas subséries que se referem à Instrução: “Correspondência com Câmaras Municipais relativas aos Conselhos de Instrução Municipal, de 1869”, “Ofícios dirigidos ao Inspetor Geral da Instrução Pública, de 1857 a 1861” e “Instrução Pública – Ofícios do Governo ao Inspetor Geral da Instrução Pública, de 1884 a 1902”. Essa série possibilitou o contato com o cotidiano da Instrução Pública em São Paulo no período, já que os ofícios tratam de questões como vida profissional dos professores (nomeações, licenças, férias, aposentadorias...); materiais didáticos, móveis e utensílios; procedimentos em casos de epidemias, entre outras informações. Os ofícios dirigidos ao Inspetor Geral vêm basicamente em resposta aos Relatórios anuais enviados por ele ao Presidente de Província.

Possuindo ofícios semelhantes aos citados acima, analisamos também a série INSTRUÇÃO PÚBLICA, subséries “Ofícios da Capital, de 1875 a 1896” e “Relatórios das Localidades de letra S – Capital, de 1852 a 1896”. Esses documentos contam com os ofícios e relatórios de professores e Inspectores Literários ao Inspetor Geral da Instrução Pública.

A subsérie “Ofícios do Inspetor Geral da Província” contém respostas do Inspetor Geral às demandas contidas nos ofícios de professores, citados anteriormente e que tratam da burocracia escolar, como a abertura de escolas, professores que pedem demissão, aposentadorias, exonerações, nomeações de professores ou de Inspectores Literários, entre outros. É interessante ler os diferentes âmbitos da vida escolar para perceber as diferentes visões acerca da escola. Por exemplo, em 1883 o Professor Antonio Rodrigues Alves Pereira comenta ser voz corrente entre os professores que os relatórios não são lidos pela Directoria da Instrução Pública.¹⁵

¹⁵ AESP. Instrução Pública. Relatório das Localidades de letra S – Capital. 1889-1896 – CO 4931

Em seu artigo acerca da educação da população negra de São Paulo, Zeila Demartini trata da complementaridade entre ensino público e privado no período estudado, quando boa parte da população oriunda das camadas mais baixas tinha que recorrer ao ensino pago (1989, p. 54). Em razão disso analisamos as subséries “Ofícios Ensino Particular, de 1862 a 1885” e “Relação de Alunos/Mappas, de 1850 a 1903”, assim como o livro “Registro dos Estabelecimentos de ensino particular da Província, de 1889-93” referentes ao ensino privado. Esses documentos mostram que o Estado acompanhava o Ensino Privado, exigindo relatórios e inscrições para o funcionamento de escolas particulares. A maioria das escolas particulares encontradas nesses documentos é direcionada para os imigrantes, sendo escolas alemãs, italianas (a maioria), francesas; e mais orfanatos e externatos/internatos.

Outra série que traz informações importantes para esse trabalho é as Listas de Matrículas das escolas públicas, pertencentes às subséries “Escolas Femininas da Capital” e “Escolas Masculinas da Capital”. São documentos encadernados, que contém as Listas de Matrículas das escolas públicas, que nos permitem ver quem eram os alunos dessas escolas.

Sérgio F. Adorno de Abreu e Myriam M. Pugliese de Castro, no artigo “A arte de administrar a pobreza: assistência social institucionalizada em São Paulo no séc. XIX”, ao comentar o momento em que a filantropia passa de caritativa a higiênica (meados do século), escrevem: “A partir deste momento, a orfandade penetra nas malhas do complexo tutelar. As táticas desencadeadas pela medicina social, acirrando os conflitos entre o poder correcional das famílias e o poder judiciário, acabaram por deflagrar a fraqueza da filantropia caritativa que, impossibilitada de arcar com o ônus do nascituro enjeitado, viu-se compelida a requerer a intermediação do Juizado Privativo de Menores” (1987, p. 104). Com bases nessas observações, uma das fontes seria o fundo Juízo de Órfãos. Pensamos, por exemplo, que os processos poderiam nos dar pistas de como o Estado cuidava dos ingênuos. Para onde eram encaminhados? Teriam acesso à escolarização? O Estado acompanhava, cobrava esse processo de escolarização? Chegamos a analisar as subséries “Autos de licença, de 1858 a 1886” e “Autos de liberdade – Alforria de Escravos”. Na subsérie “Autos de Tutoria” tentamos perceber as referências à educação de crianças negras. Esses autos dizem respeito em sua maioria a pedidos de tutela e curatela por parte de órfãos menores de idade que precisam de responsáveis legais para resolver questões financeiras como heranças, inventários, venda de bens, e problemas correlatos. Também podem ser encontradas solicitações de viúvas para que sejam nomeados tutores ou curadores para seus filhos menores.

Devido a questões institucionais, concernentes ao Arquivo do Estado, o Fundo Juízo de Órfãos foi retirado de circulação para higienização e reorganização, o que impossibilitou a análise da totalidade dos documentos. Ainda assim, os poucos documentos a que tivemos acesso

demonstraram a importância da instrução para os processos de guarda das crianças, como exemplificaremos no decorrer do trabalho.

Os Relatórios anuais de Presidentes de Província à Câmara Municipal mostram o afunilamento das informações. Os professores enviam relatórios aos Inspectores Gerais (e depois aos Inspectores Literários), estes enviam seus próprios relatórios aos Presidentes de Província, que por sua vez mandam suas próprias versões à Câmara Municipal. É interessante, com isto, perceber como cada categoria elege as informações a serem repassadas a seus superiores, num jogo de escolhas e descartes. Tentamos, assim, apreender como a educação voltada para a camada negra aparecia nesses movimentos.

Jornais da Raça Negra

Como um dos objetivos deste trabalho é entender como a população negra se relacionava com a educação escolar, consideramos os assim denominados “Jornais da Raça Negra” uma importante fonte documental, já que “uma imprensa que tem circulação restrita e penetração limitada à comunidade a que se destina, irá exercer uma função social, política e catártica durante sua trajetória, mudando de conotação ideológica com a passagem do tempo” (Moura, 2002, p. 6). Esses jornais circularam de 1904 a 1963 e podem ser encontrados na Biblioteca Mário de Andrade, microfilmados sob o nome “Jornais da Raça Negra”. O primeiro jornal da cidade de São Paulo ali conservado é *O Menelick*, do ano de 1915. Apesar de ser uma data próxima da baliza cronológica final, trabalhos como os citados de Zeila Demartini e Luis Gonçalves mostram a importância da existência dessa imprensa negra como fator de propagação dos ideais de cultura letrada entre a comunidade negra de São Paulo.

Encontramos registros que demonstram a valorização dada à educação como forma de ascensão social, o que confirma a pertinência de sua utilização como uma das fontes para este trabalho. Segundo Moura, “durante todo o tempo em que a imprensa negra circulou, através de jornais de pequena tiragem e duração precária, as atividades da comunidade negra de São Paulo ali se refletiam, dando-nos, por isso, esses jornais um painel ideológico do universo do negro (...). A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente(...). Em todas as publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalizado” (2002, p. 6). Analisamos, portanto, os jornais que circularam entre 1915 e 1920, tentando extrair as referências acerca da educação voltada ao segmento ao qual os jornais eram direcionados.

Arquivo Municipal de São Paulo “Washington Luís”

Na pesquisa sobre as origens do ensino municipal de São Paulo, Marlene Lattouf (2001) afirma que os primeiros registros da atuação municipal em relação à educação são as Atas da Câmara Municipal, de 1891, quando aparecia a preocupação com a disseminação da instrução por todas as classes da sociedade, especialmente a classe operária, composta em grande parte por egressos da escravidão e de imigrantes.

Em busca de registros da educação pública direcionada à camada negra na cidade de São Paulo no final do século XIX, pesquisamos no arquivo municipal paulistano. A pasta 721, denominada Escolas Municipais, 1892-1893, contém ofícios da burocracia escolar como comunicação de entrada em exercício de professores, férias, licenças e nomeações de professores. A Pasta 1679 traz o Livro de Matrícula dos Alumnos de Escola Municipal do Braz, 1892, do professor José Carneiro da Silva. Os campos a serem preenchidos são “nome”, “idade”, “filiação”, “naturalidade”, “nacionalidade”, “estado [civil]”, “epoca das inscrições – matrícula primitiva, na matrícula do anno letivo”, “eliminações – data, causa” e “observações – do diretor e do superintendente”. Através das respostas podemos ver que jovens e adultos trabalhadores freqüentam a escola, já que umas das informações a serem dadas são “estado” (e muitos são casados) e “profissão” dos alunos. É importante observar que rigorosamente todos têm uma ocupação: *empregado, camiseiro, caix^o [caixeiro], ferreiro*, entre outras. Os campos eliminações/observações não foram preenchido. Quanto à idade, alguns alunos não têm possuem esse dado. A maioria tem entre 10 e 12 anos, alguns têm mais de 40 anos e outros estão na faixa dos 20 anos. Alguns alunos não tem filiação, naturalidade, idade, só nome e a data de matrícula, assim como a maioria tem o nome do pai, sendo poucos os que possuem apenas o nome da mãe.

A Pasta 1676 contém o Livro de Matrícula dos Alumnos de Escola Municipal da Sé (1892), do professor José Feliciano de Oliveira. Ele é preenchido da mesma maneira que o Livro da Escola Municipal do Braz, mas neste livro o professor preenche a “data” de eliminação e “causa”; em “observações”, ele escreve quando o aluno é *analfabeto*, e um pouco menos da metade o é.

A Pasta 1675 contém o Livro de Matrícula dos Alumnos de Escola Municipal d_ – Prof. _ (não há referências), sendo o diretor Urias de Mello Botelho. Se o nome da escola não é preenchido, com a leitura do documento depreende-se que é da Escola Municipal da Luz, de 1892. Suas informações seguem as mencionadas nas outras escolas municipais. Ele tem alunos entre 8 e 50 anos.

Além dos Livros de Matrículas, analisamos também a Pasta 1413, que é o “Arrolamento dos contribuintes do Imposto de capitação para o Fundo Escolar do Municipio de _”, criado pela Lei nº 81 de 6 de Abril de 1887. A data de abertura do livro é 1888, e nele encontram-se os nomes

dos contribuintes e as quantias pagas ao município pelo imposto. E por fim, a Pasta 792, que contém as Despesas feitas pela municipalidade de SP com as escolas municipais, desde 19 de abril de 1892 até 27 de maio de 1893. Aí encontram-se registros de vencimentos de diretores, custeio de escolas, etc.

Registros literários e/ou autobiográficos

Os registros deixados por aqueles que vivenciaram o processo de escolarização no período enfocado neste trabalho são importantes porque dão um testemunho interessante sobre o quadro da educação brasileira naquele momento. Desses, certamente um dos mais importantes é o livro de memórias do ativista negro José Correia Leite, nascido em cerca de 1900. Suas memórias são utilizadas como base para diferentes trabalhos que versam sobre as heranças da escravidão no Brasil, por ser uma das poucas reflexões deixadas diretamente por uma pessoa negra. Além disso, ele foi um dos primeiros militantes do movimento negro, exercendo um papel de liderança entre o grupo. Seu livro *...E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*, publicado em 1992, em co-autoria com o escritor Cuti, traça um panorama do século XX em relação à situação dos negros e principalmente do movimento negro brasileiro. Extremamente lúcido, Correia Leite depõe também sobre sua situação escolar de um modo particular, e a da população negra de um modo geral, mostrando as dificuldades encontradas por esse segmento para conseguir estudar.

O livro *Minha vida de menina* é o relato autobiográfico de Helena Morley, que dura de 1893 a 1896. Apesar de nossa pesquisa ser referente a São Paulo e Morley ter vivido em Diamantina/MG, consideramos interessantes suas descrições acerca do cotidiano logo após a abolição, e ainda sua experiência de aluna normalista, que muitas vezes escreve sobre a escola e a educação do período, testemunhando também este processo em relação aos ex-escravos e seus descendentes. Por exemplo, quando ela tem sua primeira experiência como professora, à contragosto: “Que será de mim se for obrigada a largar a Escola, estudo, minhas colegas e tudo para ir ensinar a meninos pretos e burros no Rio Grande?”(p. 275), ou quando mostra que existiam professores pretos: “Como se pode ser tão bom como o nosso professor Dr. Teodomiro! Depois meu pai ainda diz que gente escura não presta. Na Escola, pelo menos, os melhores são ele e Seu Artur Queiroga. Os brancos são crus de ruindade” (p. 316).

No livro *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, Ina von Binzer fala de educação com outro enfoque, e assim mesmo podemos obter testemunhos – poucos, mas interessantes – sobre os escravos e pretos e sobre a sua educação. Através de suas cartas a uma amiga, no período em que foi preceptora no Brasil de 1881 a 1883, ela conta um pouco da situação educacional do período, embora de um ponto de vista diferente do de Morley, já que é uma

preceptora contratada por famílias ricas para educar seus filhos em suas próprias casas. Chama a atenção a ausência de relatos sobre crianças negras sendo educadas, mesmo poucos anos antes da Abolição, o que pode ser explicado pelos lugares de onde ela escreve, isto é, a partir do mundo das elites sócio-econômicas, especialmente a elite cafeeira. Na maioria das vezes são fazendas do interior de São Paulo, distantes das cidades, cujos fazendeiros não se preocupam em gastar recursos com as crianças escravas. Ainda assim, a professora tece comentários importantes sobre isso, que demonstram a percepção da importância da educação das crianças negras no período.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

Ainda com o intuito de tentar apreender a presença (ou não) da população não-branca na escola e seu significado, imaginamos encontrar em números da *Revista do IHGB* do período discussões acerca da educação para os recém egressos da escravidão, projetos relacionados, enfim, qualquer menção ao assunto, já que segundo Ina Von Binzer, justificando à amiga porque gasta tantas linhas tratando da Lei do Ventre Livre e da “educação dos pretos”: “*Você não pode calcular como essa situação nos está preocupando aqui, esse é quase o único assunto de todas as conversas*” (p. 129). Para tanto, examinamos as edições da *Revista* do volume 40 ao volume 141, que cobrem os anos de 1870 a 1920.

Curiosamente, em todo esse período não há menção alguma a temas ligando educação e negros, ou educação e escravos. Na verdade, pode-se constatar o pouco espaço dado ao elemento negro na *Revista*. Por exemplo, não há nenhuma matéria sobre a escravidão ou abolição antes de 1888, exceto alguns artigos esparsos sobre o Quilombo dos Palmares (como em 1876, quando há um artigo sobre a destruição deste). Há diversos artigos sobre os “selvagens” (índios), mas a primeira menção aos escravos é de 1873. A Lei do Ventre Livre é de 1871, tendo as discussões acerca dela começado muito antes, mas apenas em 1892 aparece uma transcrição do ofício do Governo sobre a Lei. A primeira menção ao fim da escravidão aparece em 1894, na carta escrita por um argentino sobre a Abolição no Brasil.

Apenas em 1902, quatorze anos após a libertação, a *Revista* menciona a Abolição, no artigo “A abolição no Brasil” do Volume 102, de autoria do Barão de Loreto escrito em 1888. Nele, o autor realiza o que ele chama de “imperfeita synopse” (p. 189), fazendo um “histórico” da libertação dos escravos no Brasil – leis, projetos, que culminaram no 13 de maio. É interessante notar o tempo transcorrido entre o acontecimento e sua publicação na *Revista*.

Em 1907, o Volume 111 traz o “Índice da ‘Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro’. Volumes 1 a 67 [1883]” da página 283 a 435. Para mostrar a ausência dos assuntos escravo/escravidão no Brasil na *Revista*, basta dizer que no índice onomástico o tema Escravidão no

Brazil traz quatro referências de volumes que trataram sobre o tema. O tema Escravos possui três referências. Já o tema Índios traz 52 referências.

Em 1908 a *Revista* traz uma “reportagem especial”, que se intitula a “*1ª Exposição de todos os jornais publicados no Brasil, no século decorrido de 1808 a 1907 (31 de dezembro)*”. Trata de diversos jornais, de diferentes regiões e Estados brasileiros, mas não menciona nenhum jornal da Raça Negra, seja *O Baluarte*, publicado em Campinas em 1904, seja *A Alvorada*, fundado em Pelotas em 1907 (Peres, 2002, p. 97), seja outro jornal fundado por “homens de cor” que porventura tenha existido durante o período e não tenha deixado registros.

Coleção Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo

A pesquisa Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo, sob a coordenação das professoras Maria de Lourdes Monaco Janotti e Suely Robles Reis de Queiroz, é constituída de depoimentos de membros de 44 famílias negras do Estado de São Paulo, sendo 13 da Capital e 31 do interior. Realizada entre 1987 e 1988, a pesquisa teve como principal objetivo perceber de que maneira, no período do centenário da abolição da escravatura, dava-se a memória da escravidão nessas famílias.

Segundo as organizadoras, as reflexões acerca de como utilizar o resultado das entrevistas “se iniciaram como perguntas dos historiadores – o que fazer com os depoimentos orais? Como traduzir nossas análises de caso em um discurso histórico? – terminaram em uma convicção”. Elas continuam: “As soluções das questões metodológicas encontram-se na própria sabedoria do depoente. Aprenderemos muito se atentarmos para o que diz Ediana Arruda: ‘Meu avô fala que o avô dele veio do Congo da África. Ele conta quando eram escravos. Às vezes ele mesmo mistura tudo. São histórias que a gente, se for ver, tem que ir juntando, pedaço por pedaço, para a gente inteirar uma história’ (família 5, Piracicaba, 3ª geração, p. 15)” (p. 13).

O resultado do projeto pode ser encontrado no CAPH/USP (Centro de Apoio à Pesquisa Histórica), estando as entrevistas transcritas e divididas em pastas de acordo com a localidade de cada família, o que facilita o trabalho do pesquisador. Foram entrevistados membros de três gerações de cada família, portanto há relatos de depoentes nascidos entre o final do século XIX e segunda metade do século XX. Lemos todos os depoimentos dos nascidos até a década de 1920, catalogados como “depoentes de primeira geração”, a fim de tomar contato com suas memórias acerca da escolarização (ou não). Apresentaremos alguns desses relatos, especialmente no terceiro capítulo, ao tratar das dificuldades encontradas pelos negros para freqüentarem a escola e também sobre o interesse de parte do grupo em ter acesso à instrução formal.

No relatório final do projeto, ao analisar alguns aspectos dos relatos e das vivências das pessoas oriundas de famílias descendentes de escravos, as coordenadoras compartilham algumas reflexões acerca da relação destes com a escola que merecem ser transcritas: “a frequência à escola, rara na primeira geração e cada vez mais comum a partir da segunda, também representou um passo importante, pois garantia acesso a um universo maior de informações, que poderia propiciar ao indivíduo contextualização mais ampla”. Elas acrescentam: “apesar do estudo apresentar-se, para a maioria desses depoentes como um bem raro desejado, poucas vezes lhes foi possível, frente às condições concretas de existência, obtê-lo” (p. 50).

Ainda sobre a temática da escola, as autoras escrevem: “a escolaridade, presente na infância de quase toda a criança está igualmente registrada nas reminiscências de membros de famílias negras, mostrando limitações e obstáculos ao acesso e continuidade da educação formal, premidos pela necessidade de se inserir, prematuramente, no mundo do trabalho”. Elas continuam: “esse acesso e permanência na escola, nas terceiras gerações, se acentuam pelas próprias mudanças registradas na organização do sistema escolar. (...) a não frequência à escola ou a ela ter acesso, mas não ir muito além das primeiras séries foram tônicas persistentes nas duas primeiras gerações de depoentes. Em relação à terceira geração, há registros marcantes de tratamento pejorativo sofrido em classe ou nas brincadeiras de rua, por serem negros” (p. 68).

A maioria dos registros é de pessoas que nasceram em períodos posteriores ao abarcado neste trabalho. Alguns dos depoentes, entretanto, estiveram em idade escolar nas primeiras décadas do século XX, ainda no final de nossa periodização. Consideramos que os depoimentos desses membros da primeira geração, aliados ao uso de outros tipos de fontes, auxiliaram na construção do quadro mais geral acerca da participação negra na escola paulistana.

Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores

Este trabalho, realizado em 1988 sob a coordenação da professora Zeila de Brito Fabri Demartini, colheu depoimentos de 33 mestres (professores e professoras) que atuaram na educação nas três primeiras décadas da Primeira República. Através desses depoimentos e com o auxílio de dados complementares, retirados dos Anuários do Ensino de São Paulo e das Revistas do Ensino da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, o objetivo primordial do projeto foi traçar um panorama da educação na cidade de São Paulo e arredores através das memórias dos professores que ali atuaram. Segundo Demartini, “se o conhecimento do presente é importante, há uma outra dimensão do problema que não pode ser ignorada, e, ao contrário, ‘deve’ também ser pesquisada:

trata-se da análise das questões segundo uma perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos através do tempo” (1988, p. 1).

O resultado da pesquisa está apresentado num Relatório de três volumes. Na primeira parte Zeila Demartini divide a análise das entrevistas em função das diversas instituições como “escolas isoladas”, “Grupos Escolares”, “externatos”, “Liceus” e “cursos preparatórios”. A segunda parte do relatório compreende as “escolas para segmentos diferenciados da população”. Segundo a questão colocada por Demartini, o ponto crucial era pensar “o que caracterizava esta cidade e sua população, que pudesse explicar tamanha diversidade de experiências escolares, numa mesma época (...)” (p. 333). Ela analisa a existência de escolas voltadas para três segmentos da população: negros, judeus e japoneses. Nos ateremos principalmente às experiências voltas para o segmento negro.

Temos consciência das muitas dificuldades inerentes ao uso de fontes orais, já pontuadas por teóricos e pesquisadores que fazem uso dessa metodologia (Ferreira, Amado, 1996; Von Simson, 1988; Portelli, 1997). Questões como a subjetividade do entrevistado e do entrevistador, a “inexatidão” dos fatos mencionados, a construção de significados que o tempo presente pode dar ao passado, enfim, diversas são as críticas dirigidas ao uso de depoimentos orais como fonte de trabalhos científicos. Ou, nas palavras de Alessandro Portelli, “parece se temer que uma vez abertos os portões da oralidade, a escrita (e a racionalidade junto com ela) será varrida como que por uma massa espontânea incontrolável de fluídos, material amorfo” (1997, p. 26).

Em nossa pesquisa, às críticas que se fazem à história oral pode-se acrescentar uma outra problemática: as entrevistas foram colhidas e transcritas por outros pesquisadores, para projetos com temas específicos, com finalidades diferentes das que buscamos nos depoimentos. Ainda assim, e pretendendo fazer uma análise dos conteúdos (e não dos discursos) presentes nos depoimentos, consideramos a utilização dessas fontes interessantes para o trabalho, já que “as fontes escritas e orais não são mutuamente excludentes” (ibid.). Acreditamos que os depoimentos daqueles sujeitos que viveram o processo educacional no período contemplado nesta pesquisa nos fornecem importantes informações de como se deu o acesso da população negra à escola. Tais informações, cotejadas com aquelas recolhidas nas demais fontes citadas nos ajudaram a construir o quadro da escolarização da população negra na cidade de São Paulo entre 1870 e 1920.

Portanto, esta dissertação foi construída a partir de uma pluralidade de fontes, além da contribuição imprescindível da bibliografia existente sobre o assunto. Em seu trabalho acerca do

quotidiano de mulheres escravas que viviam nas fimbrias do sistema, na cidade de São Paulo no século XIX, Maria Odila L. S. Dias utiliza um termo para a metodologia que pode ser aplicado também nesta dissertação. Discorrendo sobre o trabalho com as fontes, a historiadora afirma: “a documentação é especialmente difícil pela natureza dispersa das fontes e também por estarem, em geral, como toda fonte escrita, comprometidas com valores outros, de dominação e poder (...). É uma história do implícito resgatada das entrelinhas dos documentos, beirando o impossível, uma história sem fontes...” (1995, p. 17).

Para a história da escolarização da população negra em São Paulo, no período delimitado para esta pesquisa, foi possível sim eleger uma diversidade de registros como fontes importantes. Ainda assim, foi preciso “resgatar das entrelinhas dos documentos” as informações que, quando questionadas, esmiuçadas e entrecruzadas, possibilitaram que contássemos essa história acerca da posição da camada branca da população sobre essa escolarização e a visão dos próprios negros sobre a importância do acesso à escola.

1.4 – Negrinhos que por ahi andão

Pelo dever que me impõe o Regulamento da Instrucção Publica, venho, como outras vezes, fazer perante Vossa Senhoria a exposição do estado desta escola, juntando o devido mappa dos alumnos, que nela se achão matriculados, com a declaração do seu estado de aproveitamento.

Por acto do Ex^{mo} Governo, fui designado para reger a escola publica do 8º Districto, = Largo Arouche = Dando cumprimento a que fora determinado pelo mesmo Ex^{mo} Governo, entrei em exercicio nella a vinte e sete de junho deste anno, matriculando nesse dia a 30 alumnos.

Hoje o numero destes eleva-se a 72 matriculados, tendo sido a escola frequentada por 56 até o mez passado.

No mappa se ve o numero de 76 matriculados, por estarem incluidos nelle quatro, que ultimamente forão eliminados. Desde junho até esta data tem se matriculado 81 alumnos, porem 5 destes apenas derão seus nomes para a matricula, deixando de comparecer por motivos que ignoro, não estando porisso incluidos no mappa.

Não tendo limite o numero de alumnos que devão ser admitidos nas escolas publicas, e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos, da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus. Refirome a certa classe de alumnos cujo contacto com os outros é pernicioso: são esses negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres, que matriculão-se, mas não frequentão a escola com assiduidade, aparecendo la uma vez por outra, de modo que nenhuma utilidade tirão da escola; mas deixão nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros pratica de actos e uso de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. Para estes devião haver escolas aparte, pois é notavel a tendencia que para elles tem os bons meninos. Delles tenho bom numero, sendo as vezes obrigado a usar de rigor, afim de contel-os nos limites do honesto. Entretanto que para elles para si nenhum proveito podem tirar, não só por falta de assiduidade, como também por falta de disposições que devem ter aqueles que querem, ou se vem obrigados a aprender.

Por não ter ainda o Snr Dr Inspector do Districto dado a autenticidade de que trata o Artigo 192, § 1º do Regulamento aos livros de escripturação desta escola, não tenho até agora enviada a Vossa Senhoria a copia deles, isto é, a do Livro de Tombo, como me foi ordenado por Vossa Senhoria. Os assentos da matricula estão sendo feitos em folhas avulsas de papel, até que sejião transportados para o Livro.

Deus Guarde V. Senhoria

Ilmo Sr. D^{or} F^{co} Aurelio de Souza Carvalho

Muito Digno Inspector Geral da Instrução Publica da Provincia

8º Districto = Arouche = 8 de novembro de 1877

O Professor Público

Antonio Jose Rhormens

Em 1877 vigia na Província de São Paulo o Regulamento de 1869, segundo o qual os professores públicos deveriam enviar ao Inspetor Geral da Instrução Pública, semestralmente, um relatório informando a situação geral de suas escolas, com base em dados tais como: número de alunos matriculados, número de alunos freqüentes, sexo, grau de adiantamento e filiação. Pesquisando os relatórios de professores da cidade de São Paulo desse período, encontramos um relatório singular enviado ao Inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho, pelo professor Antonio José Rhormens, responsável pela escola do 8º. Distrito (Largo do Arouche), relatando o segundo semestre de 1877.

Esse relatório pode ser visto como “amostragem” do implícito, aludido por Maria Odila Dias. Ele se constitui num documento que sobressai entre os diversos encontrados nas fontes sobre a instrução pública, em função de sua aparente excepcionalidade.

Nele, além das informações usuais, o professor Rhormens acrescenta aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde *da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus*. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos *negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade*, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar *nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem*. O professor demonstra aversão à presença desses alunos na escola, que só estão lá porque ele não os pode proibir¹⁶: *Não tendo limite o numero de alumnos que devão ser admitidos nas escolas publicas, e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos (...)*. Não que ele discordasse que essas crianças deveriam ser educadas, o problema estava no fato de eles freqüentarem a mesma escola onde também estão os *bons* alunos, já que *é notável a tendencia que para eles tem os bons meninos*. Para lidar com sua presença, o professor dizia sentir-se *as vezes obrigado a usar de rigor, afim de contel-os nos limites do honesto*. A solução

¹⁶ Naquele ano já estaria em vigor na Província a obrigatoriedade do ensino, promulgada pela Assembléia Provincial: **Lei n. 9 de 22 de Março de 1874**.

sugerida para os indesejados: *Para estes devião haver escolas aparte*.¹⁷

Esse relatório é significativo em comparação aos de outros professores do período ou até mesmo os que foram produzidos pelo Professor Antonio Rhormens em outras ocasiões. Além das informações obrigatórias, os relatórios de professores deixam entrever o cotidiano escolar, as apreensões do mundo da escola por parte dos mestres, suas queixas e opiniões sobre a instrução pública no período, e diversos outros aspectos que a partir do olhar do pesquisador podem ser utilizados para a pesquisa. Apesar dessa diversidade de informações contidas nesses relatórios, o relato do Professor Rhormens de 1877 é único no sentido de haver um posicionamento sobre a presença de alunos negros. Este posicionamento não foi encontrado em nenhum dos outros relatórios de professores pesquisados para o período da década de 70 até o final da década de 90 do século XIX¹⁸.

Examinando os relatórios de Rhormens nos anos seguintes, encontramos o professor reclamando do baixo ordenado dos professores, ou tratando da importância do ensino de música para os alunos, ou comentando o mau-comportamento dos alunos, por exemplo, mas em nenhum outro momento ele fez menção tão explícita à presença dos “negrinhos”, como a presente do Relatório de 1877.

Em função disso, é difícil pensar na posição apresentada no relatório como definitiva, sendo necessário problematizar o aparecimento de tais idéias. Seria essa única menção à presença de alunos negros, e o desconforto gerado por essa presença, uma posição circunstancial? Uma reação a qualquer acontecimento específico, ocorrido naquele semestre, tendo como participantes alunos negros? Um fato que dizia respeito exclusivamente à figura desse professor, já que não aparece em documentos gerados por outros profissionais da educação? Ou pode a posição de Rhormens naquele momento ser vista como um indício das relações estabelecidas entre brancos e negros na escola paulistana do período? No sentido de *paradigma indiciário* dado por Ginzburg, cabe ao historiador recolher rastros, pistas, sinais, deixados pelo passado e que não apresentam uma racionalidade aparente, estabelecendo relações lógicas que façam sentido. Assim, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (1989, p. 177). É nesse sentido que nos valem do relatório de Rhormens. Apesar de ser um documento único, quando o confrontamos com as outras fontes utilizadas durante a pesquisa, é possível reconstruir algumas das relações do período. Consideramos que nesse documento o Professor Antonio Rhormens sintetiza de modo exemplar, ao que parece, as tensões e significados decorrentes da presença da população negra na escola paulistana no período.

¹⁷ AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ofícios da Capital. 1877. C05038.

¹⁸ AESP. Instrução Pública – Ofícios da Capital – 1875-1882 – CO 5038; 1883-1887 – CO 5039; 1888 -1891 – CO 5040; 1892 -1894 – CO 5041; 1895 -1896 – CO 5042 e AESP. Instrução Pública – Relatórios das Localidades de letra S – Capital – 1852-1888 – CO 4930; 1889-1896 – CO 4931.

Voltaremos a esse relato em outros momentos, mas podemos desde já demonstrar sua importância: a fala do Professor Rhormens deixa-nos entrever a dicotomia que existia em relação à educação de crianças negras. Por um lado o incômodo com sua presença junto aos *bons meninos*, e todas as ações e significados trazidos por esse desconforto – utilização de *rigor* por parte dos professores contra aqueles alunos, medo da contaminação pelos *vícios* que eles portariam e temor por sua *notável tendencia* aos outros. Por outro lado, podemos ver a assunção de que eles deveriam escolarizar-se, já que o autor do relatório afirma que não pode *o professor fazer escolha d'elles* [dos alunos que devam ser admitidos na escola] e a referência de que *para estes devião haver escolas aparte*.

Analisando esse relatório, podemos perceber também o “outro lado”, isto é, a relação da população negra com a escola. Através das palavras do professor que atua no último quartel do século XIX numa escola pública da cidade de São Paulo, podemos ver que o segmento negro procura a instrução, já que *matriculão-se* nas escolas. O professor menospreza seu interesse, quando diz que apesar de matricularem-se, *não frequentão a escola com assiduidade, aparecendo la uma vez por outra*. Mas essa camada da população provavelmente não apenas se inscrevia como também frequentava a escola, a despeito do que diz Rhormens sobre sua falta de assiduidade. Se eles apenas se matriculassem, o professor não poderia se ressentir de sua presença afirmando que ela era desagradável e sua influência grande, já que na visão do professor o resultado da presença dessas crianças *mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus*.

A existência de tal relatório, ainda que seja o único a se referir explicitamente à presença de alunos negros encontrado na documentação existente nos arquivos da instrução pública da província de São Paulo ao longo da realização desta pesquisa, é emblemático da história que pretendemos contar. Nosso esforço foi no sentido de trazer à tona e dar inteligibilidade ao *implícito* nesse relato, o qual, num único registro parece revelar a existência de duas linhas de ação existentes no que se refere à educação da população negra paulistana no período: a *ação branca*, isto é, o que o posicionamento das elites brancas em relação à educação da camada negra; e a *ação negra*, ou seja, a posição tomada pelos próprios negros em relação a seu acesso à instrução formal.

CAPÍTULO 2

AÇÃO BRANCA

A partir da leitura de trabalhos como o artigo de Zeila Demartini (1989), mencionado anteriormente, e o contato com fontes como o relatório do Professor Antonio Rhormens apresentado anteriormente, entendemos que a atuação da camada branca na escolarização da população negra deve ser analisada a partir da existência de ações aparentemente contraditórias que puderam ser apreendidas durante a realização desta pesquisa. Por um lado, foi possível constatar a existência de discursos acerca da importância da educação para o segmento negro e a comprovação da presença de alunos dessa origem em escolas públicas. No entanto, por outro lado, é patente nas fontes e na bibliografia a existência de dificuldades sendo direcionadas a esses alunos no momento em que tentavam adentrar e/ou permanecer no sistema público de ensino. Consideramos essa tensão entre valorização e negação da presença negra no espaço escolar como composição da *ação branca* direcionada à população negra no que se refere à instrução formal.

Neste capítulo temos como objetivo dissecar essa ação, que emana de “um sujeito de querer e poder” (Certeau, 1994, p. 46) – isto é, as elites brancas – e que são impostas *ao outro*, vale dizer, à camada negra. Entendemos essa relação dentro da conceituação clássica postulada por Michel de Certeau de estratégias e táticas. Nesse sentido, a estratégia é entendida como “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (p. 46, grifos do autor). Certeau chama de estratégia “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (...)” (p. 99, grifos do autor). Assim, as elites brancas – políticas, intelectuais, econômicas – controlavam os rumos da educação tanto do ponto de vista dos debates quanto na prática, controlando por sua vez o tipo de instrução e de que maneira ela deveria ser direcionada àquele grupo.

Portanto, como analisaremos no primeiro tópico deste capítulo, “Estratégias discursivas: educação para modernização”, a educação voltada para a população negra era apresentada – nos debates e discussões acerca da abolição da escravidão e também dentro do contexto de *entusiasmo pela educação*, que vigia no período – como desejável: uma educação para o trabalho, para a liberdade, para a construção da nação, em que o acesso à escola para essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias.

No segundo tópico, “Presença negra na escola”, mostraremos de que maneira foi possível evidenciar a presença de alunos de origem negra nas escolas oficiais de São Paulo.

Entretanto, o fato de existirem alunos negros matriculados e/ou freqüentando as escolas

públicas não significa que essa existência ocorresse de forma tranqüila. Como discutiremos no último tópico do capítulo, “Questionando as estratégias discursivas: o outro lado da moeda”, a ação estratégica das elites brancas se desdobrava também na imposição de dificuldades aos negros em seu trajeto para a escolarização, que entendemos como parte da reafirmação da dominação desse grupo por parte das elites detentoras do poder.

2.1 – Estratégias discursivas: educação para modernização

Educação e trabalho

A abolição da escravatura foi precedida por amplas discussões sobre que destino dar aos libertos, de que modo integrá-los à sociedade brasileira. O temor em relação a uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho a que eles “não estavam acostumados”¹⁹, ou seja, o trabalho livre, fazia parte das estratégias discursivas referentes à questão da mão-de-obra. Em outras palavras, uma das maiores preocupações detectadas nos debates durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação?

Um dos meios aventados para a inclusão dos negros no mundo do trabalho livre seria a escolarização dos futuros ex-escravos, já que a escola era vista então como local de disciplinarização de corpos e mentes. Isto é, o chicote seria substituído pela disciplina, aprendida agora nos bancos escolares. Diferentes fontes como depoimentos de estrangeiros que visitaram o Brasil no período, Atas dos Congressos Agrícolas de Recife e do Rio de Janeiro, Relatórios Provinciais, discursos proferidos nas tribunas do parlamento, editoriais da imprensa e escritos de autores do período estudado que trataram da educação do povo, mostram os homens das elites brasileiras se mobilizando em torno de discussões sobre a difusão da instrução pública elementar. Instrução que deveria abarcar o elemento negro.

Analisando algumas instituições²⁰ que receberam as crianças entregues ao Estado, Marcus Vinícius Fonseca (2002) debate os três elementos colocados em destaque pelos programas de ensino destas instituições: a educação para o trabalho, a educação moral de caráter religioso e a instrução. Mostrando que os dois primeiros elementos seguiam parâmetros da escravidão, ele conclui que seres úteis à sociedade deveriam ser formados, isto é, bons trabalhadores que teriam virtudes como paciência, humildade, resignação, submissão.

¹⁹ Esta era a argumentação das próprias elites, já que através de diversas pesquisas sabe-se que os escravos dispunham de uma certa “liberdade” de movimentação. Isso se verifica principalmente no caso dos escravos de ganho, que por vezes precisavam prestar contas a seus proprietários apenas de tempos em tempos, tendo inclusive possibilidade de constituir famílias e lares longe da casa dos senhores, sendo os próprios gerenciadores de seu tempo de trabalho. O domínio dos senhores se dava não apenas através da violência e de castigos físicos, mas também por diversos mecanismos de coação e submissão dos cativos (Silvia Lara, 1988).

²⁰ Ele analisa as instituições que recebiam auxílio do Ministério da Agricultura, sendo citadas nos Relatórios desse órgão: Colonia Orphanologica Blasiana, fundada em 1881 na província de Goiás; Colonia Orphanologica Izabel, de Pernambuco; Colonia Orphanologica Cristina, fundada em 1880, no Ceará, Colonia Orphanologica de N. S. do Carmo do Itabira, de Minas Gerais; Asylo Agrícola Isabel, da província do Rio de Janeiro; Imperial Instituto de Agricultura Fluminense, também do Rio de Janeiro e Estabelecimento Rural de S. Pedro Alcântara, no Piauí (Fonseca, 2002, pp.99-109). Províncias com número significativo de escravos como São Paulo e Bahia, assim como a Região Sul do país, não possuem instituições semelhantes referenciadas nos relatórios usados como fonte pelo autor. Segundo ele, “isto não quer dizer que não existiam instituições voltadas para a educação dos libertos ou escravos nessas regiões, mas que essas instituições não recebiam auxílio do Ministério da Agricultura (idem, p. 101).

Também analisando a educação popular, Analete Schelbauer, no livro *Idéias que não se realizam – o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914* (1998), discute a educação sob o que chama de “ponto de vista do interesse privado na transição do trabalho escravo para o trabalho livre”, mostrando que a preocupação maior que mobilizava a sociedade no final do século XIX era a questão do elemento servil, da mão-de-obra. A realização de dois congressos agrícolas no ano de 1878, um no Rio de Janeiro e outro em Recife, reunindo grandes proprietários de escravos do sudeste e do nordeste brasileiro evidenciaria o interesse daqueles senhores e do Governo Imperial na discussão acerca dos diferentes regimes de trabalho.

O temor de uma abolição demasiado abrupta e os problemas que tal fato acarretariam para a lavoura brasileira era a preocupação que servia de fundo aos discursos, como mostra Schelbauer. O importante seria assegurar que o fim do sistema escravista ocorresse de forma paulatina, de modo a não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Primeiro haveria a necessidade de se organizar o trabalho livre e as discussões eram sobre quais deveriam ser os substitutos da mão-de-obra escrava. Havia divergência entre os proprietários: uma parte deles defendia o aproveitamento dos nacionais como força de trabalho, enquanto outra parte tinha preferência por trabalhadores imigrantes, já que a imigração européia era “vista com bons olhos por se tratar de uma *raça civilizada*” (p. 26, grifo da autora). Mas os defensores desses trabalhadores deparavam-se com o problema do desinteresse dos potenciais imigrantes pelo país. Ou, nas palavras de um lavrador no Congresso do Rio de Janeiro: seria importante tornar o Brasil um “paiz appetecivel para o estrangeiro” (p. 27).

O grupo que defendia a utilização do homem nacional como possibilidade de resolver o problema da escassez de braços na lavoura deparava-se com a *preguiça* e *indolência*, associadas ao trabalhador brasileiro. Ou na citação do francês Louis Couty²¹:

“A verdadeira dificuldade não está, portanto, na emancipação dos negros. Se, ao invés de seis milhões de habitantes apáticos e sem exigências, o Brasil já dispusesse de seis milhões de trabalhadores ativos e úteis, este País, desprovido de preconceito racial, não teria dificuldade em suprimir seus escravos: a produção nacional continuaria a ser suficiente e sua evolução não estaria perturbada. Mas a dificuldade está em formar esses trabalhadores livres...” (Couty, 1988, p. 88, apud Schelbauer, 1998, p. 36).

Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de

²¹ Célia Azevedo também analisa a atuação de Louis Couty, médico francês radicado no país como professor da Escola Politécnica e do Museu do Rio de Janeiro desde 1878, que contribuiu para alicerçar a imagem paradisíaca do Brasil como sociedade multirracial. Para ele, a ausência de conflitos étnicos seria a tônica da sociedade brasileira (1987, pp. 77-83). Essa característica pode ser vista na citação apresentada, em que Couty afirma ser o Brasil um país *desprovido de preconceito racial*. A questão seria apenas enquadrar os negros numa nova lógica de trabalho – livre.

educar o homem para o trabalho, como afirma Schelbauer: “Educar para a liberdade torna-se a questão em torno da qual debateram os diferentes autores e atores do período, na crença de que a escola seria o instrumento necessário para educar o povo para o uso de suas liberdades” (p. 38). Ela cita Domingos Maria Gonçalves, que escreveu em 1880 que “...antes de tudo é necessario que os recém-libertos encontrem a instrucção, que lhes dará então a verdadeira liberdade” (p. 37)²². A necessidade de educar justificava-se pelo fato de que os homens das elites da época acreditavam “que a liberdade para essas classes [subalternas] tinha o significado de *desprezo pelo trabalho*” (p. 38, grifos da autora). Discussões foram realizadas nos Congressos Agrícolas e por aqueles que estavam envolvidos com as questões educacionais e sobre o trabalho no período, como o conselheiro João C. de Menezes, no Relatório apresentado ao Ministerio da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, em 1875:

“Educados agora na escola da liberdade, com a intelligencia desenvolvida pelas lições do pedagogo e do parochio, tereis nesses homens, não meras machinas de trabalho forçado, não cegos instrumentos obedientes ao nuto do feitor, não meios materiais de producção; (...) e sim intelligencias, que voluntariamente se põem a serviço de nobres ideais, almas capazes de comprehender os grandes e generosos sentimentos, almas que se unem com suas irmans para levarem seu contingente de suor e de esforço proficuo para a obra eterna da civilização, para a realização do destino final do genero humano” (1875, p. 125, apud Schelbauer, 1998, p. 43).

Segundo a Schelbauer, “a vinculação entre trabalho, educação e progresso era apontada como saída para a crise [de mão-de-obra] que o País atravessava” (p. 48). A relação entre a necessidade da educação a fim de emancipar os escravos e torná-los aptos para o trabalho livre pode ser vista na formulação de Tavares Bastos²³, que em 1870 considerava que:

“emancipar e instruir é a fórmula dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de offerecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo da instrucção. O que reservais para suster as forças productoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem duvida a mais poderosa das machinas de trabalho” (Bastos, 1937, p. 240, apud Schelbauer, 1998, p. 49).

²² A autora não localiza de onde tirou a citação.

²³ Célia Azevedo já havia analisado, em seu trabalho citado anteriormente, a posição de Tavares Bastos. Esta autora, entretanto, o identifica com a corrente imigrantista, não apresentando suas colocações acerca da educação, como faz Analete Schelbauer. Segundo Azevedo, Tavares Bastos afirmava, durante a década de 60 do século XIX, a necessidade de renovação da população brasileira a partir da imigração branca. Dessa forma se realizaria a introdução do progresso no país, já que este autor associaria os imigrantes com a liberdade, progresso e civilização, ao contrário dos negros. Estes seriam os responsáveis pelo atraso do país, devido a sua inferioridade racial, devendo ser substituídos pelos brancos europeus, entendidos como “agentes da civilização” (Azevedo, 1987, p. 67). A relação entre educação dos negros e imigração será analisada ainda neste capítulo.

Ainda sobre a figura de Tavares Bastos, Barbanti (1977), aponta que sua atuação a favor da imigração tinha como característica diferenciadora a defesa da imigração de norte-americanos.

O cuidado com o destino do mundo do trabalho estava intrinsecamente ligado à preocupação com os rumos da nação de uma maneira mais abrangente, como o próprio Relatório do Conselheiro João C. de Menezes deixa transparecer, ao afirmar que os ex-escravos, alimentados pelas lições do *pedagogo e do parócho* contribuiriam para o *destino final do genero humano*, isto é, a civilização.

Dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental. Ou melhor, a preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso atribuído aos egressos do cativo e seus descendentes ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação *civilizada* ou, em outras palavras, *branca*. Essa preocupação é visível, aliás, antes mesmo da proclamação da independência, como demonstra Célia Azevedo, que no seu livro *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX* (1987), demonstra que os debates acerca da emancipação do trabalho escravo datam do início do século XIX. A partir das análises realizadas pela autora, de uma série de trabalhos produzidos por intelectuais brasileiros²⁴ que debatiam o fim do regime escravista ao longo do século XIX, podemos perceber desde a primeira década deste século a preocupação com o ordenamento do povo²⁵.

Transitando sobre a mesma realidade analisada por Anaete Schelbauer, apresentada anteriormente, Célia Azevedo mostra que nos projetos emancipacionistas uma das inquietações mais constantes era o destino da nação após a abolição da escravidão: “o que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade?” (1987, p. 33). Isto é, apesar da existência de negros livres ser recorrente durante todo o regime escravista, mesmo estes, como a autora ressalta, durante a vigência da escravidão viviam subsumidos à lógica senhor-escravo, “sujeitos a numerosas restrições legais ou simplesmente impregnados nos costumes de uma sociedade dominada por uma diminuta elite branca” (ibid.).

Um dos pontos em comum à maioria dos discursos emancipacionistas era a necessidade de se inculcar nos libertos (e demais trabalhadores nacionais livres) o amor ao trabalho, entendido este como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como partícipes da nação: “tudo se resumia, portanto, a um esforço decidido e sistemático por parte do Estado no sentido de educar, amoldar, civilizar, controlando e disciplinando o cotidiano dos governados a fim de que eles se tornassem efetivamente úteis ao país, partes integrantes e batalhadoras de uma razão nacional superior” (ibid., p. 49).

²⁴ Célia Azevedo analisa livros de época publicados por emancipacionistas, “homens bons” que discutiam os rumos que deveriam ser tomados pelo país na busca da desejada nação brasileira; os debates travados na Assembléia Legislativa da Província de São Paulo nas décadas de 1870 e 1880; coleção de jornais e artigos de jornais assinados por aqueles que discutiam questões relativas à transição do trabalho escravo para livre; e, por último, a autora utilizou relatórios de chefes de polícia e de presidentes de província para realizar o estudo, já clássico na historiografia da escravidão no Brasil.

²⁵ “*Memória sobre os Melhoramentos da Província de S. Paulo, Applicável em Grande Parte á Todas as Outras Províncias do Brazil*”, de Antonio Vellozo de Oliveira, o primeiro trabalho analisado por Célia Azevedo, foi publicado em 1822, tendo sido escrito em 1810.

A vinculação entre a necessidade de dirigir determinada educação escolar ao povo, especialmente aos negros – principal mão-de-obra do país até o início da imigração – esteve presente nas estratégias para os rumos que a nação deveria tomar. Talvez em função disso, mesmo após a abolição a preocupação com a formação da força de trabalho persistia. Em sua pesquisa acerca das origens do ensino municipal de São Paulo, Marlene Lattouf afirma que os primeiros registros da atuação municipal em relação à educação são as Atas da Câmara Municipal, de 1891: “em 31 de agosto de 1891, encontra-se registrada (...) uma indicação do Intendente Lamartine Delamare, no sentido de serem criadas e mantidas pelos cofres da municipalidade quatro escolas noturnas nas freguesias da Sé, do Brás, de Santa Ifigênia e da Consolação, com fundamentos na preocupação por parte do município de São Paulo, em disseminar a instrução ‘por todas as classes da sociedade’, inclusive e especialmente a classe operária, **proveniente parte da abolição** e parte da vinda dos imigrantes estrangeiros” (2001, p. 29, grifo nosso). Segundo a autora, “a intenção declarada era a de possibilitar aos trabalhadores o acesso à leitura, à escrita e ao cálculo. Como, durante o dia, os operários ocupavam-se no seu trabalho, não podendo freqüentar as escolas diurnas mantidas pelo Estado, propunham-se os cursos noturnos sob a responsabilidade do município” (ibid.). Ainda que não tenha sido possível verificar a origem racial dos alunos dessas escolas, nos registros do Arquivo Municipal de São Paulo, os debates sobre a necessidade de disseminar a instrução pela classe trabalhadora, inclusive no nível municipal, mostram a importância da educação para a formação do trabalhador.

Assim, a preocupação com a instrução do trabalhador negro estava inserida no contexto de formação do trabalhador nacional. Ao analisar os primórdios do ensino profissional em São Paulo, Carmen Sylvia V. Moraes mostra que é possível localizar já nas últimas décadas do século XIX a existência de tentativas de organizar o ensino profissional. Segundo essa autora, os últimos anos do Império “podem ser caracterizados como um período de mobilização e rearticulação interna das facções dominantes paulistas... Ou seja, é o momento de afirmação do projeto republicano, libertação da mão-de-obra escrava, consolidação do projeto imigrantista e conseqüente início do processo de organização do mercado livre de força de trabalho” (2001, p. 170). Inseridas nesse movimento, surgem algumas iniciativas, como “a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, [fundada em 1873] com o objetivo de ministrar, por meio de cursos noturnos e gratuitos, ‘os conhecimentos indispensáveis ao cidadão e ao operário’” (1998, p. 154), ou seja, “qualificando e encaminhando cidadãos livres às diversas profissões” (ibid.). Embora identifique como principais destinatários da educação para o trabalho os filhos de imigrantes, Moraes afirma que “como nas escolas maçônicas, abria-se espaço para que trabalhadores escravos fossem admitidos desde que apresentassem autorização por escrito daqueles de quem se achavam sujeitos” (p. 155).

Após a abolição foi criada outra instituição com o mesmo nome – Sociedade Propagadora de

Instrução Popular. Ela foi constituída em 1889, como espaço educativo que recebeu alunos negros. Segundo Maria Lúcia S. Hilsdorf, esta Sociedade foi “constituída depois do 13 de maio para criar uma rede de escolas noturnas na Província ‘**para o ensino de libertos e ingênuos** e demais desprotegidos da fortuna” (1986, p, 133, grifo nosso).

Assim como era entendida como fundamental para a manutenção da ordem no mundo do trabalho, a escolarização pode ser referida como condição necessária para a liberdade dos escravos e para a manutenção da ordem para a sociedade como um todo, conforme apresentaremos a seguir.

Educação e liberdade

Era patente, após a segunda metade do século XIX, a valorização da instrução escolar como forma de elevar o Brasil aos níveis de nações consideradas modelos de civilização, vale dizer, a norte-americana e as européias. Exemplos dessa mentalidade podem ser encontrados nas fontes da Instrução Pública da Província, presentes no Arquivo do Estado de São Paulo, como nos Relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província. O relatório do Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, em 1854, por exemplo, associa a escolarização à constituição de uma sociedade ideal, bem ordenada:

“as escolas de primeiras letras é que são chamadas a semear por todas as classes o respeito à Lei e aos seus executores, a inclinação ao trabalho, o amor á ordem, e, em uma palavra todas as sãs douctrinas de justiça e de moral, sem as quaes a Sociedade se dismantela. Portanto nem-um menino, na phrase de M.^r Emilio Gerardin, deixe de aprender no duplo Cathecismo da fé religiosa e politica”²⁶.

A esta visão otimista das primeiras letras como responsável por semear *por todas as classes o amor á ordem, a inclinação ao trabalho*, podemos acrescentar ao período as demandas pela universalização do ensino, a exigência pelo aumento de oferta da educação para as massas que permeia o final do século XIX.

Esse período trazia, ainda, inscrita a articulação entre fim da escravidão e educação da população negra: “embora não possamos afirmar que seja uma mudança própria da sociedade brasileira no século XIX, da confrontação dessa necessidade de leitura e escrita com o modelo cultural da escravidão, que articulou essa sociedade durante quase quatro séculos, emergem transformações que lhe fornecem um perfil específico. Na evolução cultural da sociedade brasileira do século XIX, tais transformações (...) relacionam-se principalmente a mudanças de comportamento, de hábitos e mesmo de estrutura de personalidade de seus membros diante da apropriação de um conhecimento” (Moysés, 1995, p. 53).

²⁶ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, 1854, p. 36.

Consideramos que a discussão acerca da educação a ser destinada aos negros pode contribuir para um melhor entendimento do quadro acerca da instrução pública na província de São Paulo. Embora não costumeiramente lembrada pela historiografia, a necessidade de educar esta camada da população teria sido focalizada desde o princípio do século XIX, como apontam as obras de intelectuais brasileiros que discutiam desde antes da Independência a futura emancipação dos escravos e as prerrogativas para a libertação, entre as quais a educação era alçada elemento crucial (Azevedo, 1987; Fonseca, 2002).

O período do ocaso da escravidão confunde-se com o momento de construção da identidade nacional brasileira – em que a elite política, econômica, intelectual, tinha suas preocupações voltadas para os rumos da nação – preocupações que contemplavam o destino da população negra. É o momento da busca, por parte dessas elites, de um povo adequado para a nova nação a ser erigida: pensavam em “resgatar” o povo pobre (escravo ou livre) de suas “vidas abjetas, inúteis e isoladas para integrá-los no seu projeto de uma sociedade unida, harmoniosa e progressista” (Azevedo, 1987, p. 36). Um dos caminhos para isso, ao lado dos discursos médico-higienistas, da valorização de uma cultura branca, do ideal do trabalho que deveria ser inculcado nos trabalhadores nacionais (livres e ex-escravos que seriam preparados para o trabalho livre), era a educação escolar como elemento capaz de recuperar aqueles indivíduos e transformá-los em *povo*. E nesse processo, a relação entre fim da escravidão e educação era vista fundamental: para seguir a modernização, em curso na Europa e América do Norte, o pensamento das elites era que o Brasil “tinha de começar pela eliminação de anacronismos flagrantes, como a escravatura, e pela criação de algumas instituições elementares, como um sistema escolar” (Skidmore, 1976, p. 12).

A valorização da educação escolar encontrava-se em pleno vigor na segunda metade do século XIX, atingindo seu ápice no período de proclamação da República, quando a educação é erigida a “signo da instauração da nova ordem” (Carvalho, 2003, p. 23). O programa dos republicanos, de 1870, expressa esse ideário:

“certos de que as instituições de um povo consolidam-se por sua conformidade com o sentimento nacional (...) É nesta crença que julgamos de máximo alcance a educação pública, germe da regeneração do país e sólida base onde se firmará uma nova ordem de coisas nascida do progresso e consciência da Nação (...)” (Programa dos Candidatos Republicanos Paulistas, 1881, apud Schelbauer, 1998, p. 55).

A preocupação com a escolarização voltada mais especificamente para a população negra pode ser demonstrada já nas discussões que precederam o fim da escravidão. Estas elegiam a educação como requisito para o fim do regime escravista: a educação seria uma das condições para a abolição do trabalho escravo. Segundo Marcus Vinícius Fonseca, os debates que deram origem à Lei do Ventre Livre, de 1871, traziam inscrita esta preocupação.

Utilizando a historiografia mais recente sobre a Lei, os debates parlamentares que a antecederam, assim como a discussão entre abolicionistas, senhores de escravos e intelectuais do período, e procurando entender a posição do Estado sobre o tema através de Relatórios do Ministério da Agricultura, Fonseca ressalta a importância de discutir a Lei: “é indispensável avaliar o processo desencadeado pela Lei do Ventre Livre tratando a legislação não só como uma forma de mediação e solução dos conflitos sociais, mas também como contendo uma intencionalidade pedagógica que visava difundir práticas para moldar a realidade” (2002, p. 35). Tal intencionalidade seria a concepção de liberdade associada a um modelo de sociedade desejado pela elite brasileira, principalmente a agrária, detentora do maior número de escravos.

Partindo da realidade de como se encontrava o regime escravista no período que antecedeu a abolição, Fonseca mostra que o fortalecimento de pressões internas e externas pedindo a extinção do trabalho escravo teria levado a que “o governo iniciasse um processo de tratamento da questão da escravidão” (p. 41), momento em que a menção à educação dos escravos aparece, já que havia um consenso sobre a necessidade de extinguir a escravidão lenta e progressivamente, de forma a não abalar a sociedade. A Lei do Ventre Livre, que previa que os filhos de escrava nascessem livres, mas sendo mantidos no mínimo até os oito anos de idade com os senhores, e caso estes desejassem, até os 21 anos, seria a preparação dos negros para a liberdade, já que durante esse tempo os senhores deveriam “*crial-os e educal-os*”²⁷. Fonseca resume: “a libertação do ventre e a educação eram articuladas como dimensões fundamentais na preparação dos negros para a liberdade” (p. 44). Ele cita um dos principais articuladores da idéia de abolição da escravidão a partir do ventre das escravas, Perdígão Malheiros, que apontava em sua obra a necessidade de oferecer aos escravos a educação, de forma a prepará-los para a liberdade:

“Mas pergunta-se: que educação devem receber estas crias, que aos 21 anos, por exemplo, têm que entrar no gozo pleno dos seus direitos? Respondo que aquela que for compatível com suas habilitações e disposições naturais, com as faculdades dos senhores, com as circunstâncias locais. O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola: ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá por si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhe são francas, como livres que serão por nascimento (...)” (Perdígão Malheiros, *A Escravidão no Brasil: ensaio político*,

²⁷ O inciso 1 do primeiro artigo da Lei diz que: “Os ditos filhos menores ficarão em poder e autoridade dos senhores de suas mãis, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos”. Os senhores poderiam optar entre entregar ao Estado os ingênuos quando estes completassem oito anos, ou mantê-los até os 21 anos, sendo neste caso também os responsáveis pela criação dos ingênuos. LEIS DO BRASIL. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1871.

jurídico e social, Petrópolis: Vozes, INL [1867] 1976, p. 156, apud Fonseca, p. 43).

Analisando as discussões e a conseqüente aprovação da Lei que libertava os filhos de escravas, Fonseca entende o debate sobre a importância da educação para a futura liberdade como estratégia dos senhores de escravos para manter a hierarquia estabelecida durante o regime escravista. As crianças que fossem mantidas pelos senhores continuariam recebendo o mesmo tipo de educação que os demais escravos: “a educação foi valorizada como instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão” (p. 59). Nesse sentido, Fonseca parece concordar com Célia Giglio quando esta afirma que “o modelo educativo da província [de São Paulo] se construirá nesse encontro das muitas formas e fronteiras contidas nos discursos. A educação será sinônimo de disciplinarização do trabalho, sinônimo de moralização. Fazendas-escola, fábricas-escola, educação profissional, idéias que pretendem a docilização de um povo criança e ainda não conduzido (...)” (2001, p. 26). Idéias que parecem se aplicar muito bem a essa camada social que estaria sendo preparada para a liberdade.

A partir dos Relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública e dos Presidentes de Província de São Paulo, Célia Giglio acompanhou o processo de institucionalização da escola na Província, ressaltando as invenções e reinvenções das práticas voltadas para a educação e instrução do povo no século XIX, que segundo ela faziam parte “de uma nova economia do controle social” (p. 22). Partindo da análise de diversas instituições que continham práticas educativas inscritas em seu funcionamento, Giglio teve como objetivo demonstrar como essas práticas eram disseminadas “e como esta articulação resulta num funcionamento em rede, afetando procedimentos, o desenvolvimento de técnicas, o aparecimento de novos modelos e estratégias de controle, em parte redesenhadas a partir da década de 70, desconstruindo modelos anteriores e alterando a configuração das instituições e do próprio Estado” (p. 30). Analisando as iniciativas relacionadas à instrução de crianças desvalidas, a autora toca na presença da camada negra, cujas crianças faziam parte dos destinatários da educação que se pretendia espalhar pela sociedade: elas estavam sempre inseridas nas instituições voltadas para as crianças pobres, como o Seminário das Educandas, o Seminário de Sant’Anna, o Instituto de Educandos Artífices, entre outros, e no caso de adultos, a Casa de Correção que tinha escravos entre os internos. Assim, a autora identifica a educação voltada para os negros dentro do processo de disciplinarização trazido pelas práticas educativas que estavam sendo construídas no período.

Recuperando os debates acerca do projeto da Lei do Ventre Livre, Marcus Vinicius Fonseca identifica a intenção de alguns setores de atribuir aos senhores a obrigação sobre a educação das crianças escravas, mostrando que “no parecer apresentado em 1870 pela comissão responsável pela

leitura do projeto de lei, encontramos a seguinte versão da questão relativa à condição de libertação dessas crianças:

Art. 7º os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres.

Parágrafo 1º os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mãis, que exercerão sobre elles o direito de patronos, e terão a obrigação de criar-os e tratar-os, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar” (Congresso. Câmara dos Deputados. Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado a câmara dos deputados em 1870. RJ: Typographia Nacional, 1874, p. 40, apud Fonseca, 2002, p. 49).

Entretanto essa intenção, ainda que pretendesse obrigar os senhores a proporcionar instrução elementar aos filhos das escravas apenas *sempre que for possível* não vigora. Como já vimos, a Lei aprovada troca os termos *educar* ou *instruir* por *criar* e *tratar*: os senhores das escravas teriam a obrigação *de criar-os e tratar-os até a idade de oito annos completos*. Essa troca, segundo o autor, deveu-se à negociação feita pelos parlamentares com os setores escravistas, para aprovar a Lei, pois naturalmente os senhores de escravos não desejavam a abolição. Eles temiam uma suposta crise na lavoura por falta de mão-de-obra, caso os escravos fossem libertados abruptamente. Havia ainda o temor por parte das elites de como essa população – que sempre fora subjugada por seus senhores – agiria caso não recebesse um direcionamento “adequado”. Daí também a necessidade de orientação do negro de modo a integrá-lo socialmente, mas dentro da ordem estabelecida.

Em São Paulo, os debates acerca da importância da Lei de 1871 seguiam o padrão apresentado por Fonseca. Segundo Célia Giglio, “a providência em relação a educação das crianças negras, os chamados ‘ingênuos’, foi o compromisso assumido pelos fazendeiros a ‘criarem’ os filhos livres de escravas” (2001, p. 118). Ela cita um Relatório do Presidente de Província à Assembléia Legislativa, de fevereiro de 1872, que demonstra o entendimento da Lei:

“De feito, nas circunstâncias atuais do país, depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871, deve ser objeto de especial cuidado, quer dos simples particulares, quer dos que governam, promover com sério empenho a imigração, e não menos atentos velarem pela educação dos nascidos de escravos e das escravas que se forem manumitindo, para que se vá operando a substituição do trabalho servil, de tal sorte que a lavoura, principal fonte de riqueza pública e privada no Império, não defina por falta de braços e de prática inteligente e proveitosa dos melhores sistemas de cultura. Promover e proteger a fundação de associações que se voltem à criação, tratamento e estabelecimento dos filhos de escravas que nasceram posteriormente à citada Lei, é um dos meios que melhor podem levar àquele resultado” (Relatório

apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, o Exmo. Sr. Dr. José Fernandes da Costa Pereira Júnior, em 2 de fevereiro de 1872, apud Giglio, 2001, p. 119).

Assim, a relação entre fim da escravidão e educação e trabalho se colocava na província de São Paulo também com a promulgação da Lei do Ventre Livre: “no discurso do Presidente, a recomendação aos particulares e ao governo, para velarem pela educação dos nascidos de escravas sugere um ‘educação nos ofícios’ preponderantemente. Entre ‘educar’ e ‘criar’, tal como propunha a Lei do Ventre Livre, localizava-se uma prática de aprendizagem no trabalho” (ibid.).

Educação e escola: “largando a enchada e a machada, empunham a penna e o livro”

A partir da análise da imprensa também é possível apreender a importância destinada à educação negra pelas estratégias das elites brancas. Assim como nos livros produzidos por intelectuais emancipacionistas ao longo do século XIX, nos debates parlamentares do Império, e nas discussões realizadas nos Congressos Agrícolas promovidos por proprietários de escravos e governo, apresentados a partir dos trabalhos expostos anteriormente, uma parte da imprensa paulistana também veiculava a preocupação com a necessidade de uma transição gradual do trabalho escravo para o livre, tendo a educação da população negra como uma das maneiras de realizar essa substituição.

Analisando como a população negra era representada nos principais periódicos existentes no final do século XIX em São Paulo, Lilia Schwarcz, no trabalho *Retrato em Branco e Negro. Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX* (1987), evidencia também as discussões realizadas anteriormente à efetivação da abolição, acerca da emancipação. Podemos ver, ainda, nesses periódicos a valorização da escolarização como forma de aproximar a população negra da cultura branca, mantendo-se, entretanto, as desigualdades, a superioridade da cultura branca em relação às demais – conforme analisaremos no último tópico deste capítulo.

Compartilhando a mesma ordem de questões dos trabalhos de Célia Azevedo e Anaete Schelbauer²⁸, já apresentados, Lilia Schwarcz discute a preocupação das elites brancas com a transição do trabalho escravo para o livre, no sentido de aproximar os futuros cativos da cultura letrada. Considerada a cultura superior, em detrimento da negra – que representava o atraso que se desejava ultrapassar – o acesso ao mundo da cultura branca, através da escola, possibilitaria que os negros se elevassem não apenas como trabalhadores, mas também passariam à condição de

²⁸ Apesar de não utilizar como referência os livros de Azevedo ou Schwarcz citados, Schelbauer discute questões semelhantes às daquelas autoras, quando trata dos debates acerca da emancipação dos escravos e da educação a ser direcionada ao povo durante o século XIX.

cidadãos.

O trabalho de Célia Azevedo mostra, a partir das discussões parlamentares da década de 1870, que desde esse período a preocupação da elite paulista se volta para a imigração, deixando de lado o destino dos futuros ex-escravos. Já através da leitura dos principais periódicos de São Paulo, Lilia Schwarcz afirma que, especialmente no jornal *A Província de São Paulo*, o discurso dominante a partir da década de 1880 era sobre a necessidade de se preparar os escravos para a liberdade. Preparação que passaria pelo acesso à escolarização. Segundo a autora, a escolarização fazia parte de um projeto de civilização construído pelas elites brancas: “nos momentos finais da escravidão, o conceito de civilização assume uma nova importância, já que parecia revelar a linha divisória que permitiria que os homens reconhecessem a si e a ‘seus pares’. A cidadania por princípio era aparentemente um atributo dos brancos, mas que os negros recém-libertos poderiam ‘alcançar’ (não sem esforço)” (1987, p. 110, grifo da autora).

Através de um artigo publicado n’*A Província de São Paulo*, apresentado por Schwarcz como mostra da valorização por parte dessas elites da busca da aproximação da população negra, escravizada com a cultura letrada, podemos obter algumas pistas da visão de que seria importante educar os escravos, visão que parece ser endossada pelo periódico:

“CAPIVARY – Um benemérito

Há factos honrosos, actos tão dignos de louvor e imitação que o maior elogio que se lhe pode fazer é publical-o simplesmente sem comentários.

O exmo. Sr. Barão de Almeida Lima depois de ter feito vários benefícios ao município de Capivary taes como dois altares da Igreja Matriz, um elegante edificio onde funciona uma das escolas públicas, ter declarado todos os escravos livres por sua morte, acaba de fundar uma escola primária para seus ingênuos escravos. Edificou uma casa espaçosa com todas as comodidades precisas para a escola.

Contractou como professor o Sr. Francisco Vaz do Amaral Jr. que com toda a dedicação rege a escola.

No dia 4 do corrente foi inaugurada e abertas as aulas; durante o dia são frequentadas pelos ingênuos e à noite pelos adultos em número superior a 40.

Reina nas aulas a boa ordem e a disciplina recomendada pelo exmo. Sr. Barão e executada com todo o cuidado pelo digno professor. É bonito e comovente quando a tarde os escravos voltam do trabalho, trocam as roupas e com todo o aceio apresentam-se às aulas! Sente-se um grande prazer quando se entra no salão onde funciona a aula, todo iluminado e ahi vê-se uns 40 homens de trabalho que tendo largado a enchada e a machada empunham a penna e o livro! Nota-se no semblante de todos um ar risonho cheio de prazer e com todo o silêncio e atenção ouvem as

explicações do professor. Terminada as aulas vão fazer suas refeições e descansar até o outro dia.

Oxalá que todos os fazendeiros imitassem o exmo. Barão preparando seus míseros escravos para gozarem de sua liberdade quando raiar o dia da redenção. Parabéns ao exmo. Barão de Almeida Lima, parabéns a humanidade, parabéns ao município de Capivary por um grande feito. Um admirador” (A Província de São Paulo, apud Schwarcz, 1987, p. 180, s/d na citação).

Embora a autora não cite a data em que o artigo foi publicado, ele está inserido no trecho do trabalho em que Schwarcz apresenta a presença negra nos jornais entre os anos entre 1885 e 1888, sendo presumidamente da década de 1880. Nesse período, a Lei do Ventre Livre, de 1871, já estava em vigor, obrigando os senhores a *criar e tratar* das crianças nascidas de mães escravas. Em seu trabalho, já citado, Marcus Vinícius Fonseca analisa a Lei do Ventre Livre, mostrando que a expressão “criar e tratar” correspondia à obrigação de os senhores educarem os filhos das escravas. Segundo ele, como já vimos, “embora a lei comporte essa clareza quanto a quem compete educar e a quem compete criar, como resultado de um intenso debate acerca dos destinos das crianças nascidas livres de mulher escrava, isso não quer dizer que a construção desse artifício por parte do Poder Legislativo em relação a essas crianças, que ganharam um estatuto jurídico sem precedentes na história do Brasil, encontrasse uma compreensão no restante da sociedade quanto à distinção entre criação e educação”. Ele continua: “Pelo que pudemos averiguar, educar e criar, principalmente no que se referia aos negros escravizados, não eram coisas tão distintas para a sociedade brasileira (...). Criar e educar eram praticamente sinônimos no domínio social” (2002, p. 53).

Voltando ao artigo citado por Schwarcz, talvez não apenas a benemerência, mas também a vigência da Lei do Ventre Livre tenham sido motivos que levaram o Barão a *fundar uma escola primária para seus ingênuos escravos*. Quando o escritor do artigo e admirador do Barão escreve: *Oxalá que todos os fazendeiros imitassem o exmo. Barão preparando seus míseros escravos para gozarem de sua liberdade quando raiar o dia da redenção*, não poderíamos perceber a interpretação vigente no período, de que era necessário educar os futuros homens livres para a liberdade? Isto é, para gozar a liberdade, seria necessário que os negros fossem preparados para tal através da escolarização. Isto pode ser sugerido também pela existência das aulas noturnas: a escola do Barão não é freqüentada apenas pelos ingênuos (amparados pela Lei do Ventre Livre), mas também *pelos adultos em número superior a 40*.

Vemos, portanto, um duplo sentido na existência de uma escola destinada aos escravos – ingênuos e adultos – do Barão de Almeida Lima: de um lado, a criação da escola poderia ter sido originada em função da benemerência do senhor, inspirado por um princípio liberal em voga no

período, o de filantropia e benemerência para com os pobres. Tratando da educação direcionada às classes populares ao redor das décadas de 20 e 30 do século XIX, Maria Lúcia S. Hilsdorf utiliza os referenciais dados por Francisco J. C. Falcon na obra *O Iluminismo*. Neste trabalho ele analisa os traços mentais dos homens ilustrados e liberais do período citado, que são, segundo a autora, “tolerância, humanitarismo, filantropia e benemerência para com os pobres, doentes e infelizes” (Hilsdorf, 2001, p. 70). Segundo a autora, “compondo a face pragmática do Iluminismo, esses traços são responsáveis por um movimento racionalista em direção às massas, com duas características – ser uma responsabilidade pública, em vez de atribuição exclusiva das Igrejas, e ser ativo, no sentido de ir ao encontro dos pobres e infelizes para assisti-los e educá-los” (ibid.). No período em que o Barão de Almeida Lima fundou a escola para os ingênuos, as elites brasileiras talvez ainda estivessem sob o efeito de tais “traços mentais”, já que o final do século XIX traz uma nova vaga filantrópica entre as elites brasileiras (Hilsdorf, 2003, p. 49). Esta autora concorda com Sérgio Adorno de Abreu e Miriam Pugliese de Castro, quando estes afirmam que nas últimas décadas do século XIX “a filantropia, o ‘civilismo cristão’ das elites e a medicina social deram-se as mãos (...), incentivando a introdução e prática de novas concepções pedagógico-sanitaristas” (1987, p. 102).

Por outro lado, podemos pensar que não oposta, mas complementarmente, poderia haver interesse por parte do fazendeiro no treinamento de sua futura mão de obra, uma vez que a escola era vista também como local de adaptação ao mundo do trabalho livre, entendida como espaço de disciplinarização de corpos e mentes. O Barão estaria envolvido pelos ideais citados por Schwarcz, entendendo a escolarização dos escravos como contribuição para a “civilização”?

É necessário atentar ainda para o posicionamento do autor do texto, que se intitula *Um admirador*, que também nos diz algo do período. Ao defender, apoiar e louvar a atitude do fazendeiro, o *Admirador* parece reproduzir no periódico a opinião de que educar os escravos seria uma atitude admirável da elite branca.

Vimos acima a posição de um fazendeiro aparentemente “ilustrado”, que parece compartilhar o ideário acerca da importância da educação popular presente naquele período. O período entre fins do século XIX e primeiras décadas do XX é identificado como aquele em que a preocupação com a educação popular ganha mais força. Sarita Moysés reforça a idéia, afirmando que “a busca do letramento e da instrução sempre foi considerada pelo ideário republicano condição para a cidadania e modernização da nação” (1995, p. 53).

No artigo “Literatura e História. Imagens de leitura e de leitores no Brasil do século XIX”, Sarita Moysés discute a passagem do mundo oral para o mundo da escrita, tratando da relação do negro com a cultura letrada que por muito tempo foi vista como atributo de brancos. A autora afirma que “o século XIX se inicia, no Brasil, marcado por movimentos e idéias de libertação, de

formação de uma nação, de instrução” (1995, p. 57). Segundo a autora, “o projeto de uma sociedade letrada, a valorização da leitura como sinal de instrução e como forma de socialização, em meados do século, são valores que percorrem essa sociedade” (ibid.). Se o letramento, a escrita e a instrução faziam parte do ideário de todos no sentido de construção de uma sociedade ideal, como estes ideais se aplicariam à população negra? De que maneira os membros desse grupo recebiam a escolarização? No tópico seguinte, procuraremos discutir essas questões, mostrando como se deu a presença de alunos e alunas negras nas escolas paulistanas.

2.2 – Presença negra na escola

Como já expusemos, a Lei do Ventre Livre previa dois destinos aos nascidos livres de mães escravas: poderiam ser mantidos em poder do senhor de suas mães até os 21 anos de idade ou, em troca de uma indenização, os senhores teriam a opção de entregá-los ao Estado, que se tornaria responsável pela educação daquelas crianças. O autor Marcus Vinícius da Fonseca entende que no momento em que o proprietário faz tal opção, acontecia uma cisão nas condições dos ingênuos: as mantidas pelos senhores, seriam educadas, ou criadas, dentro da mesma lógica da escravidão, vivendo como os demais escravos; as entregues ao Estado seriam instruídas a partir dos padrões de educação escolar que os debates sobre a Lei mencionavam. A distinção entre educar e instruir se daria, portanto, pela instrução escolar. Ele afirma que “a maioria absoluta das crianças que nasceram livres de mães escravas após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de escravos de suas mães e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre” (2002, p. 98). Ele conclui que, no geral, as crianças mantidas pelos senhores não passaram pelo processo de instrução ante a escolarização formal.

As observações daqueles que viveram no período aqui estudado e deixaram registros, especialmente quando esses escritos versam sobre educação, constituem-se em importantes fontes de informação para os pesquisadores. É o caso de Ina von Binzer, uma preceptora de origem alemã que viveu no Brasil entre 1881 e 1883, período em que os debates sobre a aproximação da abolição do regime escravista agitavam as discussões em todos os círculos sociais, e ainda mais no meio das famílias ricas, proprietárias de escravos. Ina trabalhava em casas de famílias abastadas, dedicando-se à educação doméstica de crianças “bem-nascidas”. Ela viveu e trabalhou em diferentes locais, antes de retornar a sua terra natal: numa fazenda escravista no Vale do Paraíba; em uma outra onde já se experimentava a mão-de-obra livre dos imigrantes, no interior paulista; nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A professora escrevia cartas para uma amiga, compartilhando suas experiências num país estrangeiro, que foram depois publicadas sob o título de *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*.

Numa dessas cartas, Ina Von Binzer mostra seu entendimento acerca da Lei do Ventre Livre, visão provavelmente partilhada por seus contemporâneos. Ela escreve que:

“a lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e a escrever a todas essas crianças.
(1994, p. 127).

De fato, a Lei não determinava explicitamente essa obrigação dos senhores destinarem educação formal aos ingênuos, mas provavelmente esse era o entendimento que a lei provocava na

sociedade. Fazendo uma análise que corrobora a visão de Fonseca, ela mostra que isso não ocorria, principalmente na vida longe de centros urbanos: tratando do problema da mão-de-obra no Brasil, na carta à amiga Grete, ela afirma que os brasileiros deveriam organizar uma classe operária entre o povo, a fim de criar uma classe de artesãos, o que alcançaria êxito caso “*encaminhassem as crianças pretas libertas para exercer um ofício regular*” (ibid.). Mas, segundo a educadora,

“Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escola rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar vinte a cinqüenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada?”.

Com um testemunho que parece concordar com a leitura de Fonseca sobre a questão, ela afirma:

“o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho material. Se já estão livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dará lucro? (...)” (ibid.).

Ina conclui lançando um presságio sombrio para o futuro do país:

“não estarão percebendo que, agindo assim, estão preparando a pior geração que se possa imaginar para conviver mais tarde com seus próprios filhos?” (p. 128).

Isto é, os senhores não destinariam instrução aos ingênuos, como deveriam, mantendo-os *no mesmo nível dos selvagens*, já que *crescem sem instrução*.

A realidade exposta pelo trecho citado acima diz respeito a uma realidade diferente daquela encontrada em centros urbanos, como em cidades de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. O trabalho de pós-doutoramento de Cynthia Greive Veiga (2004) e a pesquisa de Adriana Silva (2000) apresentam resultados demonstrando que a despeito da legislação proibindo a presença de alunos escravos na escola, alunos negros (como no caso de Minas Gerais) e mesmo filhos de escravos (como na Corte) podiam ser encontrados nas escolas elementares em meados do século XIX nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Ainda que a Lei do Ventre Livre não explicitasse a obrigação dos senhores de destinarem instrução escolar aos ingênuos mantidos em seu poder, aparentemente essa era o entendimento partilhado por parte da sociedade.

Tratando da escola elementar na cidade de São Paulo, concluímos que a divisão entre criar e educar sugerida por Marcus Vinícius Fonseca não foi tão evidente na cidade de São Paulo, na prática, quanto nos debates sobre a Lei do Ventre Livre e na legislação do período, apresentados

pelo autor. Tendo outros objetivos para sua pesquisa, Fonseca não analisa o porquê dessa instrução não ter sido cobrada também dos senhores que optaram por manter as crianças, se atendo à divisão entre *criar* – papel deixado aos senhores – e *educar* – responsabilidade do Estado. Dessa forma o autor não investigou outras possíveis ações como, por exemplo, a existência de crianças mantidas em poder dos senhores e que tiveram acesso à educação escolar.

A diferença entre realidades de cidades pequenas ou do campo, em oposição a um centro urbano emergente como era a capital paulista, evidenciada pela leitura de Moysés, também pode influenciar o modo como se constituiu a escolarização de crianças de origem escrava.

Os Livros de Matrículas das Escolas da Capital, preservados no Arquivo do Estão de São Paulo, consultados para o período nos ajudam a perceber a presença deste segmento na escola. As informações que deveriam ser preenchidas nas Listas eram: “nome”, “filiação”, “moradia”, “naturalidade”, “nacionalidade”, “idade”, “matrícula” e “observações”. Apesar da ausência da categoria “cor” entre as exigências para o preenchimento das listas, através de alguns indícios ali expostos, é possível afirmar que havia alunos de origem negra, inclusive filhos de escravos matriculados. No Livro de Matrículas da Escola de Primeiras Letras do Largo Sete d’Abril, ano de 1875, por exemplo, a aluna *Laura Rabello*, de 10 anos de idade, cuja “filiação” é *Anna (fallecida)*, tem o campo “moradia” preenchido por: *Com D. Maria Rabello*. Eduardo Silva trata do costume de escravos e libertos adotarem o sobrenome de seus senhores (1997, p. 36). Sabendo dessa prática, mais o fato de o nome da mãe ser simplesmente *Anna*, assim como a “observação” de que é *filha de pais indigentes*, todas as pistas presentes no documento parecem indiciar que a aluna é negra e talvez filha de escrava. Outra aluna, *Barbara Maria*, de seis anos, tem por “filiação” *Anna, é filha de pais indigentes* e mora com *Joaquina Alves de Siqueira* – que ao contrário da menina, tem nome e sobrenome – repetindo a questão acima.

Uma pista importante da origem racial das pessoas naquele período é a ausência de sobrenomes, ou sobrenomes tipicamente de escravos como os de santos católicos²⁹, como *de Jesus*, ou *do Espírito Santo*³⁰. Morar *com sua mãe*, ou ter como “filiação” apenas o nome da mãe – quando a maioria tem registrado o nome do pai – também parecem indícios importantes.

O campo “observações” não tinha um modo específico de ser preenchido, variando de professor para professor. Em alguns casos, era preenchido com a expressão *filha(o) de pais indigentes*. Esta expressão, quando ao lado de nomes, filiações e moradias como as citadas antes,

²⁹ Eduardo Silva explica que “no final do século XIX e início do XX, muito homem livre, por afirmação de fé e negritude, batizou o filho em homenagem a São Benedito, estabelecendo-se assim uma ligação muito forte, por todo o Brasil, entre o nome e a raça” (1997, p. 169). O autor diz ainda que “... outros santos pretos ou pardos, como Santa Ifigênia, exerceram papel semelhante” (idem, p. 233).

³⁰ Silva chama a atenção também para essa característica em relação aos nomes: “Na Bahia (...) pesquisas recentes mostram uma preferência por sobrenomes portugueses ligados a santos, símbolos, cerimônias ou festividades da Igreja católica” (Silva, 1997, p. 203). Pensamos não haver razão para que isso não tenha ocorrido também em São Paulo.

parecem dar mais peso à hipótese lançada, de que essas crianças eram de origem negra. Podemos dar alguns exemplos, como o da aluna *Francisca de Paula do Espírito Santo*, filha de *Benedicta Maria da Silva*, que mora *com sua avó* e é *filha de pais indigentes*; *Benedicta da Silva*, filha de *Jacintha da Silva*, que mora *com sua mãe* e é *filha de pais indigentes*; *Maria da Glória*, filha de *Anna Carolina de Jesus*, que mora *com sua mãe* e é também *filha de pais indigentes*. Mesmo que alguma anotação seja diferente, como o caso de *Engracia Maria Rosa*, filha de *Joaquim Macario (africano)*, outras informações mostram a origem da aluna. Ela mora *com seus pais*, os quais por sua vez também são considerados no campo “observações” como *indigentes*. Ao contrário dos exemplos citados acima, na matrícula da aluna existe o nome do pai e, diferente das demais, ela não mora apenas com a mãe. No entanto o adendo “africano” ao nome do pai mostra a origem racial da menina.

Outros professores não utilizam a categoria *filho(a) de pais indigentes*, utilizando o campo “observações” para anotações como a data em que o (a) aluno (a) se retirou da escola, ou há quanto tempo lá aprende. Mesmo nesses casos entendemos ser possível cogitar a origem racial do aluno, como é o caso do aluno *Pedro Paulo*, “filiação” *incognita* e que tem como “moradia” *com D. Maria Gertrudes*. Ou *Benedicto Domingos*, que mora *com sua mãe* e cuja “filiação” é *incógnito*. Esses alunos possuem o campo “filiação” preenchido apenas com o nome da mãe, enquanto a maioria dos alunos tem registrado o nome do pai. Aliado a isso há o fato de terem apenas o primeiro nome, enquanto os demais alunos que possuem o nome do pai possuem sobrenome. O epíteto *incógnito*, segundo Luiz Gonzaga Piratininga Júnior (1991), muitas vezes pode ser interpretado como uma referência a filhos bastardos de negras com homens brancos. No trabalho desse autor, se referia geralmente a filhos de escravas com autoridades da Igreja.

Maria Lúcia Muller e Luciana Vianna usaram critérios semelhantes para classificar a cor de candidatos a professores no Rio de Janeiro no início do século XX: “É possível suspeitar da existência de outros não brancos, entre os candidatos aos concursos de professor e adjunto, quando se observam os sobrenomes, ou a ausência dos nomes dos avós dos requerentes. Durante a pesquisa descobriu-se que ‘Silva’, ‘Jesus’, ‘Santos’, ‘Nascimento’, ‘Conceição’, por exemplo, eram sobrenomes de pessoas negras, brasileiros ou africanos” (2002, p. 5).

No Livro de Matrícula da Escola do Oitavo Districto, de 1881/1882, os indícios são outros³¹. Nomes como *Engracia Maria de Jesus*, cuja “filiação” é *Christina Maria de Jesus* e “moradia” *com seu padrinho José Roiz Fontes*; ou ainda *Catharina Pires Baruel*, filiação *Francisco Pires* e “moradia” *com sua madrinha Margarida Baruel*, nos parecem ser de crianças de origem escrava, nascidas após a Lei do Ventre Livre, que são mantidas com seus senhores, cujos epítetos “padrinho” e “madrinha” poderiam ser eufemismos para “senhores”.

³¹ AESP. Instrução Pública – Escolas Femininas da Capital – EO3222, 1881-1882.

Eliane Peres, analisando a presença de alunos negros nos cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, também trabalha com indícios para apreender a cor dos alunos: “(...) trabalho, porém, com a hipótese de que algumas dessas crianças eram negros nascidos depois da Lei do Ventre Livre (1871), que viviam sob o tutelamento de alguma família de posses, desempenhando trabalhos no âmbito doméstico. É o que depreendo dos Livros de Matrículas e de notícias como esta: ‘Faleceu o aluno Francisco Detroyat, de 8 anos de idade, sendo o seu *encarregado* o Sr. Hypólito Detroyat nosso companheiro de diretoria (...)’”. Ela continua: “A denominação ‘encarregado’ sugere que Hypólito Detroyat, membro da diretoria da BPP, não era pai do menino, pois dificilmente a morte de um filho de alguém na posição de Hypólito seria noticiada dessa forma. O uso, por parte dos escravos e ex-escravos, do sobrenome dos senhores, foi uma prática corriqueira, não apenas no Brasil, mas em todos os países americanos (...)” (2002, p. 90, grifos da autora).

Além dos casos citados, encontramos, também, alunos e alunas matriculados com o campo “moradia” preenchido *com sua senhora, com seu senhor*, até o ano de 1879. Na Escola Feminina de Primeiras Letras do Largo 7 d’Abril durante o ano de 1875³², por exemplo, a maioria das alunas tem a “moradia” preenchida da seguinte forma: *com seus pais*. No entanto, a aluna *Josepha* (que, ao contrário da maioria das demais alunas, não possui sobrenome), de 5 *annos*, filha de *Benedicta Catharina de Jesus (escrava)*, tem como moradia *com sua senhora Maria Pinto de Carvalho Sá*. Ela continua matriculada na mesma escola, no ano seguinte³³. Em 1876, além de Josepha encontra-se matriculada também *Barbara Maria*, de 8 *annos*, filha de *Anna (Escrava)*, que mora *com sua Sra. D. Joaquina Alves de Siqueira*. Nesse mesmo ano de 1876, *Anna Luiza Abranches* é citada como “moradia” de duas alunas: *Perciliana*, de 6 *annos*, filha de *Vicência* e *Alsira Moura*, de 12 *annos*, filha de *Romana*. Também o fato de ambas as alunas serem descritas no campo “observações” como *filhas de pais indigentes*, aliado ao fato de não terem sobrenome, assim como suas mães, nos parecem pistas de sua origem. É interessante atentar para o fato de que além de responsável pelas alunas, Anna Luiza Abranches é também a professora-substituta dessa escola no período.

A partir de 1879, quando as primeiras crianças nascidas sob a vigência da Lei do Ventre Livre completam oito anos, nas Listas analisadas essa forma de designar *com seu senhor, com sua senhora* desaparece. As expressões *com sua madrinha* e *com seu padrinho*, já presentes antes de 1879 nas Listas, continuam aparecendo com grande relevo, aliados a nomes identificados pela historiografia como de escravos e descendentes. A ausência de sobrenome na criança e no nome da mãe e ainda, a observação *filho de pais indigentes* também continuavam presentes. Todos esses elementos juntos, mais o *com sua madrinha* e *com seu padrinho*, como já analisamos anteriormente,

³² AESP. Instrução Pública – Escolas Femininas da Capital – EO2926, 1875-1877.

³³ Idem, *ibid*.

poderiam ser uma forma escamoteada de dizer que moravam com seu senhor ou senhora.

Na *Lista de Matrícula da Escola Masculina do 8º Districto*³⁴, em 1885, a forma de preencher a Lista não contém os campos *com seu senhor/com sua senhora* nem *com seu padrinho/com sua madrinha*, mas o professor diferencia os alunos de outro modo: o aluno *Mizael do Rego*, de 10 *annos*, tem como “moradia” o nome de *D^or Rego Freitas* e possui como “filiação”: *Ingênuo*. Outro aluno, *Cosme Apolinnario*, de 8 *annos* também tem como “filiação”: *Ingênuo*, e moradia: *Diogo Rodrigues*. Na mesma escola, no ano seguinte, esses alunos continuam matriculados, assim como o aluno *Gregorio*, de 11 *annos*, cuja “filiação” é descrita por *Ingênuo*, e “moradia” *com o Snr. Herculano Galdino de Alvarenga*.

A partir desses exemplos vistos para a cidade de São Paulo, pudemos perceber que, em alguns casos, mesmo as crianças mantidas em poder dos senhores de suas mães podiam ser encontradas em escolas públicas. A reflexão acerca dos motivos para que isso acontecesse deve ser realizada a partir de algumas questões. Primeiro devemos pensar no impacto da Lei do Ventre Livre sobre a sociedade. Isto é, mesmo que a Lei não obrigasse explicitamente aos senhores que destinassem educação escolar aos filhos de suas escravas, que motivos levariam senhores e senhoras a mandarem essas crianças à escola, como pode ser visto nos exemplos retirados das listas de matrícula acima? Será que, ainda que de modo não explícito, a Lei do Ventre Livre a partir do entendimento que a sociedade tinha dela, funcionava para pressionar os proprietários de escravos?

Entretanto, mesmo antes de 1879 – ano em que a Lei efetivamente entrava em vigor, já que era quando as primeiras crianças nascidas sob tal legislação completariam oito anos e teriam seu destino selado pela escolha dos senhores – pudemos constatar a presença de crianças de origem escrava nas listas de matrículas. Poderíamos pensar que as discussões acerca da importância da educação escolar para o futuro dos escravos chegariam às práticas sociais, fazendo com que os senhores concordassem com a necessidade de destinar a instrução formal aos ingênuos?

Ou o ideário da importância da educação para o povo estaria presente, entre o qual a população negra se encontrava, como no caso da Professora Anna Luiza Abranches, que era responsável por duas alunas de origem presumivelmente negra? O Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo Presidente da Província em 1872, recolhido por Célia Giglio e citado anteriormente, ajuda a demonstrar que sim, a necessidade de promover a instrução dos filhos de escravas era aceita pela sociedade como um modo de estabelecer a transição do trabalho escravo para o livre – destinado aos imigrantes – *de tal sorte que a lavoura, principal fonte de riqueza pública e privada no Império, não defínhe por falta de braços e de prática inteligente e proveitosa dos melhores sistemas de cultura* (Relatório apresentado à Assembléia Legislativa

³⁴ AESP. Instrução Pública. Lista de Matrícula da Escola Masculina do 8º Districto. EO3350, 1885.

Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, o Exmo. Sr. Dr. José Fernandes da Costa Pereira Júnior, em 2 de fevereiro de 1872, apud Giglio, 2001, p. 119). Ainda que na capital da Província os braços escravos não estivessem necessariamente em função da lavoura, a manutenção da ordem social após a libertação dos escravos poderia ser esperada através do acesso da camada negra à escola.

Do mesmo modo como nos discursos acima, foi possível perceber em alguns processos do juízo de órfãos do período o papel de destaque que a educação escolar recebia no período, em relação às crianças negras. Nesse sentido, encontramos um processo exemplar: o da menor Antonia, filha da liberta Maria de Tal. Esse processo vai de 1870 a 1875, e é cheio de reviravoltas: no início um certo Tenente Joaquim José Gomes pede a tutoria da menor, já que ela seria órfã de pai e a mãe não teria condições de cuidar da filha, comprometendo-se a *criar, tratar e educar a dita orfã, gratuitamente, athe que a mesma tome estado ou se torne maior*³⁵. Mas a mãe leva Antonia da casa do tutor e ele passa cinco anos tentando obter através da justiça sua devolução. Nesse meio tempo o pai da menina aparece, o finado dono de Maria de Tal aparece vivo e há uma verdadeira disputa pela órfã.

É interessante verificar que diversas vezes o tutor justifica o pedido de devolução da menor se comprometendo com a instrução de Antonia, como no contrato que firma cuja primeira condição é *A receber em casa (...) dando-lhe educação que a habilitará para o magisterio primario*³⁶. Isto é, a educação é valorizada, já que o autor do processo utiliza a promessa de garanti-la à menor como atrativo para conseguir a guarda da menina.

Maria Aparecida Papali, ao analisar a construção da liberdade entre os escravos de Taubaté, a partir da documentação do Juízo de Órfãos e Autos de Liberdade da cidade, analisa a relação entre educação e pedidos de tutorias de menores pobres, mais especificamente filhos de escravas. Ela mostra como o comprometimento dos tutores em destinar educação a essas crianças era destacado, havendo inclusive um decreto, de 1887, nesse sentido: “Em 1887 foi expedido um decreto com as recomendações de que, na falta de Instituições Agrícolas e Profissionalizantes, os juizes de órfãos seriam incumbidos de encaminhar tais menores para propriedades agrícolas particulares, desde que os fazendeiros assinassem Termo de Tutela, **comprometendo-se a dar educação ao órfão e trabalho compatível com sua idade**” (2003, p. 128, grifo nosso). Não apenas na área rural isso acontecia, mas também na cidade. Tratando da disputa de um senhor pela tutoria de duas meninas, Papali escreve que “os dois senhores que deram testemunhos a favor do tutor, (...) foram unânimes em afirmar que as duas órfãs estavam recebendo ‘educação doméstica’ na casa do tutor, **assim como aprendendo a ‘ler e escrever’ com suas filhas**” (p. 136, grifo nosso). Isto é, o fato de receberem educação é visto como mais uma justificativa para a tutela.

³⁵ AESP. Juízo de Órfãos. Autos de Tutoria. São Paulo. CO5454. 1866-1876. 6 de outubro de 1870.

³⁶ AESP. Juízo de Órfãos. Autos de Tutoria. São Paulo. CO5454. 1866-1876. 13 de setembro de 1871.

Pensando que crianças filhas de escravos, ainda em poder dos senhores – mesmo durante a vigência da Lei do Ventre Livre – eram matriculadas em escolas oficiais de São Paulo, um ponto que nos interessa analisar é pensar quais motivos levariam os donos de escravos a mandarem essas crianças à escola já que, como mostra Fonseca, a Lei de 1871 não os obrigava? Como já introduzimos a questão anteriormente, o que estava por trás da estratégia de mandar os ingênuos à escola? Além das listas de matrícula das escolas paulistanas, temos o exemplo da escola criada pelo Barão de Almeida Lima para seus escravos e ingênuos. Por que a preocupação em escolarizá-los? Estaria essa prática associada à construção da nação?

Isto é, socialmente se desejava que essa parcela da população também fosse educada, para a nação “civilizada”? Maria Lúcia S. Hilsdorf, tratando do início da República, entende que “a educação escolarizada era fervorosa e ideologicamente apontada como chave da resolução dos problemas sociais, da ‘modernização’ da sociedade brasileira – ideologicamente porque, uma vez que o direito de propriedade (territorial, escrava) era imprescritível, a reforma da sociedade deveria ocorrer pela via pacífica, indireta, evolutiva, da transformação das mentalidades sob a ação do sistema educacional”. (1993, p. 8). A autora continua: “como aumentar a escolarização elementar para fazer funcionar o sistema representativo, assegurar o crescimento econômico da agricultura, garantir mão de obra para os serviços burocráticos e as fábricas que surgiam com os lucros do café, sem provocar uma incontrolável distribuição de renda? Do encaminhamento que fosse dado a essa questão dependia sua sobrevivência como classe dominante. A resposta foi a criação, a estruturação, de uma educação escolar popular, e o seu oferecimento controlado” (p. 13).

Mesmo que a análise empreendida por Hilsdorf trate mais especificamente do período em que a República foi instituída, podemos pensar que essas relações vigiam mesmo nas décadas anteriores a 1889, quando o ideário republicano já estava em debate, pleno de defensores. Mais uma vez, a escola do Barão de Almeida Lima pode ser vista como ilustrativa desse panorama: o dono dos escravos cria uma escola, com um professor nomeado por ele. Ao mesmo tempo, ele é respeitado e admirado por seus pares, como atesta a notícia elogiosa no jornal *A Província de São Paulo*. Assim, o senhor continua mantendo o controle dos escravos, agora através do controle da educação oferecida a eles e a seus filhos.

Portanto, em relação aos egressos do cativo e seus descendentes, talvez o **controle** seja a resposta para sua presença na escola. Esse controle social seria de certa forma engendrado durante o processo de escolarização, já que esta dá origem a uma base comum de diálogo entre os diferentes segmentos da população: “À escolarização primária cabia conferir o direito da cidadania, colocar os cidadãos em pé de igualdade diante de uma cultura comum, através da qual era possível a negociação política” (Souza, 1998, p. 65). Maria Cecília C. C. de Souza continua: “Lembremos que, para o Estado nacional e para diferentes posições políticas, exceto nas tendências mais radicais, à

direita e à esquerda, o objetivo da escola era transformar outras diferenças culturais e religiosas, em diferenças de classes sociais; o conflito de classes era dado como potencialmente negociável” (ibid.). Cynthia G. Veiga, num artigo sugestivamente intitulado “A escolarização como projeto de civilização” nos traz uma conclusão que atua no mesmo sentido: “a perspectiva do Estado de incluir os pobres na escolarização para completar o processo civilizatório pressupôs a homogeneização das relações sociais que, ao mesmo tempo, somente se estabeleceram como *homogênicas* por pressuporem uma diferenciação” (2002, p. 100, grifo da autora). Segundo ela, “a escolarização disseminou uma cultura de classe, ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia” (ibid.). Apesar de a autora tratar basicamente do processo ocorrido em algumas nações européias, podemos traçar um paralelo com o que ocorreu, de maneira semelhante, no Brasil.

Nas palavras de Cynthia G. Veiga, no Brasil “a ênfase da escolarização não se fez na busca de completar um processo de civilização já em curso [como em outras nações], mas de estabelecer as civilidades (...)” (p. 101). Civilidade que no Brasil, em muitos aspectos, é medida pelo grau de escolaridade, que deve ser mantida como atributo da elite branca, como forma de diferenciação social e manutenção da hegemonia, como trataremos no último tópico deste capítulo (“Questionando as estratégias discursivas: o outro lado da moeda”).

Na pesquisa para a realização de sua dissertação de mestrado sobre o Orfanato Cristóvão Colombo, voltado para filhos de imigrantes italianos, na cidade de São Paulo, Maria de Lourdes Di Siervi identificou na documentação da instituição a presença não apenas de crianças desse grupo étnico, mas também de crianças de outras nacionalidades e de brasileiros, inclusive “inúmeras crianças registradas como ‘pretas’ e ‘pardas’” (2002, p. 14). O intuito deste trabalho é analisar a educação profissionalizante recebida pelas crianças internadas no Orfanato, fundado em 1895, “uma vez que diversos segmentos sociais das elites e da Igreja consideravam o ensino de artes e ofícios como um instrumento capaz de tirar as crianças da rua, tida como espaço de vícios e de criminalidade” (p. 15). Segundo Di Siervi essa proposta de ensino objetivava “preparar o aluno para atender as necessidades da indústria incipiente que se formava em São Paulo” (ibid.). A autora não aprofunda a reflexão sobre a presença de crianças negras na instituição, não questionando o motivo para crianças dessa origem serem aceitas ali ou mesmo de que modo viviam no orfanato – que fora constituído com o objetivo de preservar a unidade cultural dos imigrantes, entendida como a língua italiana e a religião católica (p. 115).

Ainda assim, podemos nos perguntar se a presença de crianças negras se justificaria pelos motivos sugeridos anteriormente: naquela instituição tais crianças receberiam uma educação controlada, educação que as prepararia para a nova nação que se desejava construir, recebendo essa educação nos termos propostos para crianças de classes menos abastadas, aí se encontrando as

crianças negras: uma educação voltada para o trabalho, para a formação do trabalhador.

Outro exemplo que mostra a preocupação com a educação de ex-escravos e descendentes é o estudado por Marinela Pereira Abbade em sua dissertação de mestrado *Uma trajetória singular – a Instituição Sagrada Família e a Educação de Meninas e Moças*. Nesse trabalho ela analisa um internato fundado em São Paulo no ano de 1903 com o objetivo de atender meninas negras. Segundo a autora, o terreno onde o Orfanato foi construído havia sido doado para a ordem religiosa Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição com a ressalva de que a finalidade do asilo fosse

“amparar e educar as filhas de ex-escravos, ministrando-lhe o ensino primário ao lado da formação moral segundo os preceitos religiosos” (Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação; Processo nº 36680/39 *apud* Abbade, 1995, p. 32).

O Educandário Sagrada Família, resultante de um projeto empreendido pelo Conde José Vicente de Azevedo, fazia parte da atuação deste na área educacional paulistana entre os últimos anos do século XIX e primeiras décadas do XX. Tendo sido idealizado em 1890, não se concretizou na época, sendo retomado em 1903. A partir de 1918 funcionaria desdobrado entre o “Orfanato Santa Zita”, para meninas pobres e o “Colégio Sagrada Família”, para pensionistas internas. A idéia do Educandário fazia parte de um conjunto de instituições voltadas para a educação, que tinham como pano de fundo alguns aspectos caritativos e de orientação católica: uma casa de abrigo voltada para descendentes de ex-escravos, um colégio para meninas de famílias abastadas empobrecidas, um instituto de educação para meninos cegos, um grupo escolar de orientação católica voltada para os republicanos e um colégio jesuíta voltado para os descendentes de imigrantes japoneses³⁷.

Sobre a atuação do Conde José Vicente de Azevedo, Maria Cecília C. C. de Souza e Maria Lúcia S. Hilsdorf afirmam: “Nada nos impede de levantar, a respeito da espetacular iniciativa azevediana no Ipiranga, a hipótese de uma *revanche* da Igreja contra o Estado, com a oposição solo sacralizado pelos monarquistas e republicanos/solo sacralizado pela caridade cristã. Avançando no viés metafórico, esse espaço da Igreja em São Paulo era mesmo homólogo daquele da Igreja em Roma: como a Santa Sé, a Igreja paulista tinha perdido os seus poderes temporais (pela separação da Igreja e Estado, decretada em ambos os casos), e estaria encerrada num enclave da cidade, mas da colina luzia como referência para a sociedade, obra da piedade cristã ombreada àquela do mundo secular. Melhor: competindo com a ordem temporal pelo controle da sociedade” (2000, p. 5, grifo

³⁷ Souza, Maria Cecília Christiano de. Hilsdorf, Maria Lucia S. “Entre Oligarquias Republicanas e Igreja Ultramontana, um olhar para os esquecidos: José Vicente de Azevedo e a educação das meninas negras” in *Anais do Terceiro Congresso Brasileiro de História da Educação*, Rio de Janeiro, 2002, CD-ROM.

das autoras).

Nesse sentido, a idéia de oferecer uma instrução voltada aos ex-escravos e seus descendentes, logo após a abolição da escravatura, ainda que o projeto não tenha se concretizado; e depois, no início do século XX, de apoiar a abertura de uma instituição direcionada a meninas negras, pode ser entendido como estratégia de ocupação do espaço educacional paulista – ou seja, a educação popular voltada especificamente para a população negra. Nas palavras das autoras, “ao se mostrar interessado em destinar asilos e obras de caridade aos ex-escravos e aos descendentes de escravos, José Vicente denuncia uma dívida social que as atitudes republicanas insistiam em ignorar e esquecer, prenunciando o feroz, mas reprimido e disfarçado, racismo da sociedade brasileira” (p. 8).

Apesar dos ideais preconizados pelo Conde, a tentativa de equiparar a educação de meninas negras e brancas não chegou a ser bem-sucedida. Através de uma extensa pesquisa, Marinel Abbade discute como se deu o desenvolvimento da instituição, mostrando como que, de espaço idealizado para acolher meninas negras, passou a aceitar internas brancas. Em 1918 criou-se no mesmo local o Colégio Sagrada Família, que passou paulatinamente a receber meninas e jovens pensionistas para estudar, com a argumentação de que a renda obtida com o pagamento das anuidades serviria para ajudar na manutenção do Asilo. Segundo Abbade, “o ensino primário era ministrado conjuntamente para as internas e educandas do Asilo, tendo por objetivo dar-lhes completa instrução e educação, ao lado de sólida formação moral e religiosa (...)”. (1995, p. 63). No entanto, como analisaremos a seguir, se o ensino era ministrado conjuntamente, os objetivos eram diferentes em relação às meninas brancas e às negras.

Portanto, ao mesmo tempo em que a presença de crianças negras nas escolas oficiais pôde ser apreendida, através da documentação é freqüente encontrar também as dificuldades impostas aos alunos dessa origem para conseguir o acesso à escolarização. São depoimentos de pessoas que estiveram em idade escolar no período, falas de responsáveis pela instrução pública mostrando o desagrado que a presença de alunos negros causava às demais famílias e outros indícios, que mostram como foi difícil para a camada negra da população de São Paulo conseguir ter acesso à educação formal num período em que se discutia a importância da disseminação da educação popular na Província.

2.3 – Questionando as estratégias discursivas: o outro lado da moeda

No primeiro tópico deste capítulo apresentamos alguns dos discursos empreendidos por parte das elites brasileiras e, mais especificamente, das elites paulistas, acerca da importância de se destinar educação para a população negra. Educação entendida em vários sentidos: moral, para o trabalho – como forma de preparação para o trabalho livre –, educação escolar a fim de aproximar os negros da cultura dominante, branca. A constatação da importância de se oferecer algum tipo de educação a esse grupo dominou os debates ao longo do século XIX, atingindo seu auge no período em que o grupo republicano dominava a cena política e intelectual na Província, final do século XIX, quando a educação escolar foi erigida a símbolo da nova ordem política, de progresso e de rompimento com o passado “atrasado” que se desejava esquecer – simbolizado no estatuto da escravidão. Vimos em seguida a presença negra em instituições escolares, no bojo dessa ação branca.

Apesar disso, o acesso da população negra ao sistema oficial de ensino não foi instituído de maneira satisfatória para esse grupo. Apesar dos discursos e debates em relação à importância da educação para inserir essa camada da população no sistema escolar, é possível perceber através de diversos registros encontrados na documentação analisada que a escolarização dos negros não ocorreu nos mesmos moldes que a da população branca.

Entendemos a diferenciação ocorrida no acesso e permanência na escola oficial entre a população branca e a negra como componente da estratégia das elites brancas para a manutenção de seu status de *elite*. Ou seja, a imposição de dificuldades aos negros no que se refere ao sistema escolar parece contraditória se pensarmos nos discursos acerca da importância da educação para esta camada da população. Entretanto, quando comparamos os discursos *brancos* às práticas impostas às camadas negras, percebemos que são apenas dois lados da mesma moeda.

A partir da legislação provincial sobre a instrução pública, das práticas escolares enfrentadas por indivíduos da raça negra e de depoimentos de algumas dessas pessoas sobre suas experiências escolares, pretendemos continuar discutindo as estratégias das elites para a escolarização da camada negra da sociedade na cidade de São Paulo, pensando agora nos componentes dessas estratégias que impossibilitaram ou dificultaram a presença dos negros nas escolas oficiais.

Na Legislação Provincial

Segundo o Art. 179, § 32 da Constituição do Império (de 1824) a matrícula nas escolas de primeiras letras deveria ser gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Isso não abarcava os negros escravizados, já que esses não eram considerados *cidadãos*.

Em Minas Gerais, a mesma Lei nº 13 de 1835, que previa a obrigatoriedade do ensino primário, interditava a frequência de escravos à escola. Já no Rio de Janeiro, o 9º artigo do Regulamento de 1º de Setembro de 1847 continha a proibição: “*São proibidos de frequentar as escolas públicas os que padecerem de moléstias contagiosas, os escravos e os pretos africanos, sejam libertos ou livres*”. Para Heloisa Villela, “é interessante perceber que a lei proibia o seu acesso ‘mesmo que libertos’, o que demonstra a violência desta sociedade onde, escondida sob a capa do preconceito racial, ficava evidente a necessidade de uma classe subjugar a outra” (1992, p. 32). Minas Gerais e Rio de Janeiro, assim como São Paulo, possuíam grande plantel de escravos, e conseqüentemente, uma população livre de cor num tamanho considerável. Existem, ainda, importantes pesquisas acerca da instrução primária da população escrava e negra nas duas províncias, daí a importância de comparação com o movimento educacional de São Paulo³⁸.

Diferentemente daquelas províncias, em São Paulo, a Lei nº 34 de 16 de março de 1846, considerada a primeira lei provincial sobre a instrução primária, não menciona os alunos que deveriam ter acesso à matrícula nessas escolas, não havendo menção à proibição de escravos se matricularem ou frequentarem as aulas, como aparece na legislação do mesmo período no Rio de Janeiro ou em Minas Gerais.

O Regulamento de 8 de novembro de 1851, que regra o funcionamento da Lei de 1846, também não traz menção aos *individuos* que deveriam ser matriculados nas escolas, como os Regulamentos subseqüentes de 1869 e 1887 o fizeram, proibindo a matrícula de escravos nas escolas oficiais. Ou seja, após a segunda metade do século há uma mudança na legislação, aparecendo a interdição à matrícula de escravos e São Paulo passou a seguir as demais províncias. Segundo o Regulamento da Instrução Provincial de 1869, ao regulamentar a Lei n. 54 de 15 de Abril de 1868, pelo Artigo 90, parágrafo único,

os professores admitirão á matricula, em suas escolas, durante o anno lectivo, os individuos que se propuzerem á inscripção, e que não estiverem comprehendidos nas prohibições deste regulamento.

As proibições são descritas no Artigo 92:

³⁸ Nos relatórios dos Inspectores da Instrução Pública de São Paulo a comparação entre o estado da instrução em São Paulo e outras províncias também aparecia, parecendo mesmo haver uma disputa sobre a qualidade e alcance da instrução entre São Paulo e demais províncias, especialmente Minas Gerais. No Relatório de 1854, por exemplo, o Inspetor estima que entre a população de 260 mil indivíduos livres da Província, aproximadamente 52 mil infantes estariam em idade de aprender. Comparando com outros locais, ele afirma:

“*A Bahia com uma população, que excede muito á nossa, contou no anno proximo passado em suas escolas publicas 8.037 alumnos; Minas com mais de um milhão de habitantes, apenas 11.811; e, para citar uma Provincia menor, o Pará, cuja população livre, orçada em 129.828 almas supponho ser actualmente pouco mais ou menos metade da de S. Paulo, achou-se com 1.446. Entretanto que contiverão as nossas escolas 7.133*” (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, 1854, p. 39).

Em outro relatório, de 1858, a comparação com Minas continua. Após relatar o número de escolas em São Paulo – 188 escolas de primeiras letras –, e em MG – 255 escolas, ele diz que “proporcionalmente á população ainda n’essa parte S. Paulo leva vantagem sobre Minas” (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, 1857, p. 8).

Não serão admitidos á matricula:

§1º As meninas nas escolas do sexo masculino, e os meninos nas escolas do sexo feminino.

§2º Os menores de cinco annos de idade.

§3º Os que padecem de molestia contagiosa.

§4º Os escravos.

§5º Os que houverem sido expulsos por incorrigíveis

Portanto, pelo § 4º, não deveriam ser admitidos à matrícula *os escravos*.

É interessante notar que as primeiras manifestações nos relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública sobre a presença de escravos nas escolas públicas são de 1855 e 1863. O parágrafo proibindo a matrícula de escravos, no Regulamento de 1869, teria sido uma resposta à presença indesejada desse tipo de alunos?

Quais seriam as diferenças entre a primeira metade do século XIX, quando a interdição aos escravos nas escolas públicas nem mesmo era mencionada na legislação, e a segunda metade do século, em que a interdição foi regulamentada? E, ainda, por que São Paulo demorou, em relação a Minas Gerais e Rio de Janeiro, por exemplo, para inserir na legislação tal proibitivo? É possível pensar que a proibição de escravos se matriculem e frequentem a escola advém de um aumento de procura desse grupo à escolarização?

A fim de responder a essas questões, buscamos na bibliografia algumas explicações, como no trabalho “A Legislação sobre a Instrução Pública Primária na Província de São Paulo: a Lei nº 34 de 16 de março de 1846 e o seu processo de elaboração nos Anais da Assembléia Legislativa”, de Mauricéia Ananias, para quem “apesar da primeira lei que organizou em geral a instrução pública primária na província de São Paulo ter sido decretada em 1846, desde 1835, em conjunto com outras questões discutidas, a instrução pública primária sempre esteve presente nos debates e nas leis decretadas e sancionadas pelos presidentes da província” (2004, p. 3). Segundo ela, “podemos afirmar que os salários dos professores e a criação de escolas foram os [temas] mais recorrentes e, portanto, presentes na versão final da lei. Temáticas como a habilitação e as questões relativas à carreira profissional dos professores também fizeram parte dessa dinâmica. A forma de inspecionar e fiscalizar as escolas apesar de não estar presente nas reclamações emitidas pelos professores e pelas câmaras municipais tiveram parte importante no texto final da lei e do regulamento de 1846” (p. 4). Entre os temas discutidos na Assembléia, listados pela autora, a questão da presença de escravos na escola pública não aparece. Ainda que os debates acerca da importância da escolarização para o fim da escravidão já estivessem em pauta no período, em São Paulo essa preocupação parece ter ficado no nível dos discursos. Nos espaços em que se tratava concretamente da educação escolar, como na Assembléia Provincial, a discussão sobre a presença de escravos na

escola parece não ter sido realizada, não aparecendo na primeira lei sobre a instrução primária da província.

Observando ainda a legislação educacional de São Paulo, podemos ver que em 1874, a Lei nº 9 de 22 de Março instituiu na província a obrigatoriedade de ensino para menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e 7 a 11 anos do sexo feminino, sem fazer menção às categorias jurídica ou racial dos alunos. De acordo com a Lei:

Art. 1º O ensino é obrigatório para todos os menores de 7 a 14 annos do sexo masculino, e 7 a 11 annos do sexo feminino, que residam dentro da Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade phisica ou moral.

Em 1887 o Regulamento reiterou a proibição de matricularem-se escravos nas escolas públicas. Esse regulamento dividiu o ensino primário em três grau ou séries. Segundo o Artigo 143:

Não serão admittidos á matricula nas escolas de primeira cathegoria:

§ 5º Os escravos, salvo nos cursos nocturnos e com consentimento dos senhores.

O Artigo seguinte, número 144, continua a legislar sobre a matrícula:

Não serão admittidos á matricula nas escolas de segunda e terceira cathegoria:

§ 1º Os que estiverem comprehendidos em qualquer dos casos dos paragraphos 3º, 4º e 5º do artigo antecedente.

Isto é, os escravos não podiam tentar matrícula nas escolas públicas de primeiras letras, em nenhuma das séries do primeiro grau. A exceção foi aberta para a frequência em cursos noturnos, caso tivessem o consentimento dos senhores. Poderíamos supor que tal exceção se deu como resultado das discussões presentes na Assembléia Legislativa e na sociedade como um todo acerca da importância da educação para esse grupo social. No entanto, a permissão foi aberta já às vésperas da abolição, num momento em que havia apenas cerca de 500 escravos na cidade de São Paulo. Logo, teria um alcance muito pequeno, não podendo ser vista como importante conquista para os escravos ou grande exceção por parte dos senhores. Ainda assim, a possibilidade de escravos poderem frequentar cursos noturnos demonstra o posicionamento de deputados republicanos como Rangel Pestana, que tinham uma atuação voltada no sentido de oferecer educação popular.

Pensando ainda nas mudanças ocorridas na legislação educacional entre a primeira e a segunda metade do século XIX, questiona-se: será que a proibição da matrícula de escravos nas escolas públicas poderia ser explicada por um aumento de seu número em São Paulo, gerado pelo avanço do café na Província³⁹? Essa hipótese, no entanto, não pode ser sustentada quando

³⁹ Com o fortalecimento do café, o tráfico interprovincial faz com que São Paulo passe a ser a terceira província com maior plantel de escravos no país. O Recenseamento de 1872 mostra que os 156.612 cativos representavam 19% da população da província, perdendo apenas para Minas Gerais e Rio de Janeiro (Schwarcz, 1987). A cidade de São Paulo contava com a presença de um grande contingente de população negra – os escravos trazidos de outras províncias para suprir a necessidade de mão-de-obra nas fazendas de café, e que ao serem libertados ou fugirem,

confrontada com os dados da população no período. Segundo Florestan Fernandes, em 1836, a participação dos negros (pretos e pardos) na cidade de São Paulo era significativa: eles eram 53,7% da população (Fernandes, 1964, p. 9). A Lei de 1846 e seu Regulamento de 1851 não mencionavam a proibição aos escravos ou negros mesmo estes sendo aproximadamente metade da população.

Já em 1872, ou seja, poucos anos após a promulgação da primeira lei que interditava a matrícula dos escravos nas escolas públicas, a participação negra na cidade de São Paulo decrescia: os negros (pardos e negros livres e pardos e negros escravos) passavam a 44,88% da população, enquanto os brancos eram maioria com 55,12%. Em 1886 essa participação diminuía sensivelmente: os negros passavam a 22,78% e os brancos eram 77,22% da população. A diminuição se dava não apenas na percentagem, mas também nos números de habitantes: em 1872 os negros eram 11679, passando a 10868 em 1886⁴⁰.

Portanto, com a onda imigratória, a participação percentual da população negra na sociedade paulistana decrescia, assim como a redução de seu número entre 1872 e 1886, como já mencionamos⁴¹. Ainda assim, a despeito da diminuição da população negra no período, e ainda com a vigência da Lei do Ventre Livre, que afirmava serem livres os filhos de escravas, em 1886 a legislação confirmava a proibição de escravos nas escolas oficiais. O sentido disso seria indiretamente desvalorizar o escravo frente ao trabalhador livre, europeu, trazido pela imigração, já que o desejo das elites paulistas era o embranquecimento da província – e a nação?

Analisando o caso de Minas Gerais, Cynthia G. Veiga conclui que “a proibição da frequência de escravos às aulas de instrução elementar foi reiterada em toda a legislação provincial, entretanto isso não indicava para a proibição de negros freqüentarem a escola” (2004, p. 12). Segundo ela, em razão do alto grau de mestiçagem presente entre a população mineira, “caso houvesse discriminação da cor para matrícula nas escolas de primeiras letras, muito poucas escolas funcionariam” (p. 13), já que a legislação previa um número mínimo de alunos por escola. Além disso, segundo ela, “a monopolização da instrução elementar pelo Estado é parte de um projeto de civilização inserido no contexto de difusão do ideário liberal, apesar da escravidão” (p. 27), o que abarcava a população negra. No entendimento da autora, os mecanismos de inserção diferenciada na sociedade estariam ligados a vários outros fatores, “a começar pela precariedade de funcionamento da aula pública” (ibid.). Invertendo a tendência historiográfica que identifica a

muitas vezes migravam para a capital, assim como os negros livres e seus descendentes. Segundo Maria Cecília C. Souza, “também como centro comercial emergente, a cidade [de São Paulo] serviu de pólo de atração para homens livres, pobres e remediados, essas populações nômades que vagavam pelos campos e que, durante o Império, viveram às margens das grandes propriedades” (2001, p. 99).

⁴⁰ Os dados desse parágrafo foram retirados de Souza, 2003, p. 39.

⁴¹ Após 1890 percentualmente decrescia a participação negra, mas houve um crescimento real: em 1886, os negros (pardos e negros livres, pardos e negros escravos) eram 10868 habitantes, ou 22,78% da população (Santos, 2003, p. 39). Em 1890, os brancos eram 81,92% da população e os negros (pretos e mestiços) eram 10842, ou 16,7% da população (a diferença entre brancos e negros é composta pelos caboclos, 1,37%). Em 1893, embora a participação negra em níveis percentuais tenha diminuído, já que os brancos eram 88,4% da população, o número de habitantes negros (pretos e pardos) aumentou: 14550 habitantes (Fernandes, 1964, p. 11).

existência de barreiras contra a presença do negro na escola, ela conclui que em Minas Gerais, “diferentemente de outras intervenções na sociedade, de caráter mais excludente, como o campo jurídico e os saberes médicos, o processo de institucionalização da instrução não estabeleceu em sua origem formas explícitas de exclusão social” (p. 39) ainda que “[o desenvolvimento da escolarização para camadas pobres da população] consolidou formas de inserção diferenciada e bem demarcada desses setores na sociedade” (ibid.).

Assim como em Minas Gerais, a legislação de São Paulo também exigia uma quantidade mínima de alunos para o funcionamento de escolas. Em 1846 o mínimo eram 12 alunos:

Artigo 21. Os professores serão demitidos pelo governo: § 6º Quando por culpa sai forem as escolas frequentadas por menos de 12 alunos effectivos.

Artigo 40. As escolas que forem frequentadas por menos de 12 alunos effectivos, serão supprimidas, quando seja isso devido á falta de população do lugar⁴².

A lei de 1868 previa a quantidade mínima de 20 alunos:

Artigo 20. Fica o governo autorizado: § 1º - A supprimir todas as escholâs publicas que não tiverem vinte alunos frequentes⁴³.

Em 1887, as escolas deveriam ter no mínimo 25 alunos⁴⁴. Poderíamos explicar, então, a não proibição à presença de escravos – em 1846 – quando a população era composta majoritariamente pelo grupo negro, a partir da visão de Veiga sobre a realidade de Minas Gerais? Isto é, quando em função da imigração europeia o aumento da população branca era patente e o grupo negro diminuía consideravelmente, foi possível o aparecimento daquela proibição na legislação? Célia Giglio, ao mencionar a proibição de matrícula de escravos nas escolas públicas, afirma que “em 1868 o Regulamento N. 4 da Direção e Fiscalização do ensino público proíbe a freqüência de crianças escravas em escolas públicas” (2001, p. 118). Segundo ela, “este regulamento foi revogado em 1869, em razão da inviabilidade legal (especialmente o fechamento de escolas com menos de 20 alunos, nele previsto, apontada pelo Inspetor, que detalha suas contradições internas, mas que não se referem ao artigo acima citado)” (ibid.). Apesar de não ter sido mencionado pela autora, o Regulamento de 1869 reafirma a proibição de se matricularem nas escolas públicas, como já expusemos anteriormente. Ainda assim, é interessante perceber as resistências à obrigatoriedade de fechar as escolas que contassem com menos de 20 alunos.

Apesar dessa tentativa de explicar a realidade de São Paulo com o apoio do movimento ocorrido em Minas Gerais, pudemos perceber que as diferenças entre as duas províncias não se deram apenas nas datas da proibição de escravos frequentarem escolas. Em São Paulo não é apenas

⁴² Collecção das Leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Provincia de S. Paulo desde 1835 até 1868, S. Paulo: Typographia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1868.

⁴³ Leis provinciaes de São Paulo – 1863-1868 – São Paulo: Typographia do Ypiranga, 1868.

⁴⁴ Collecção das Leis e Posturas Municipaes promulgadas pela Assembléa Legislativa da Provincia de S. Paulo, S. Paulo: Typographia Americana, 1874.

na legislação que a resistência à presença escrava e negra podia ser notada, mas também nas práticas escolares, como veremos a seguir.

Nas práticas escolares

Em 1871, em Relatório ao Presidente da Província, o Inspetor Geral da Instrução Pública, criticava mais uma vez as famílias pobres da Província por não enviarem seus filhos à escola. Respondendo a algumas das possíveis justificativas dos responsáveis pelas crianças para não o fazer, o Inspetor afirma: *Trajos para comparecerem ante o mestre? Elles têm para comparecer ante o público*⁴⁵. No mesmo ano, num relatório da polícia citado por Célia Giglio encontra-se a seguinte denúncia: “O relatório da Polícia, em 1871, ao tratar dos menores, lamenta que este único asilo de meninos tenha sido fechado, deixando uma lacuna que é preciso preencher, pois grande número deles vaga pelas ruas, entregando-se à prática de atos torpes. *‘Há o preconceito de só freqüentar escolas quem tem vestido decente. O ensino obrigatório acabará com ele.’*” (2001, p. 118). Os relatórios de professores reafirmam o preconceito contra a falta de trajes decentes, como anunciado no relatório da polícia. Essa dificuldade também aparece nos relatos de Correia Leite, referente ao início do século XX, que será apresentado a seguir. Em 1892, a professora normalista Carolina Penteado, afirma: “*Ordinariamente, quando se indaga do motivo porque a alumna A ou a alumna B deixou de comparecer a escola se obtem a mesma e invariavel resposta, que é: falta de vestuario, ou necessidade de empregar-se em serviços domesticos*”⁴⁶.

Apesar desses relatos referirem-se à população pobre em geral, não exclusivamente negra, em alguns momentos é possível perceber o desconforto gerado pela presença de alunos negros. Ainda na década de 50 do século XIX, este incômodo aparece, como no Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo de 1854:

*“Suscittou-se dúvida si erão admittidos á matriculas os escravos, ou individuos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as familias repugnarião mandar ás escholas públicas seus filhos si essa qualidade de alumnos fosse aceita, e attendendo aos perigos de derramar a instrucção pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrucção publica senão os meninos, que os Professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade”*⁴⁷.

Isto é, mesmo que não fossem escravas, as crianças negras que não conseguissem provar tal *qualidade* de livres não conseguiriam adentrar nas aulas públicas. Ou seja, embora o sistema oficial não proibisse na legislação a presença de crianças negras, na prática interditava a escola àquelas que

⁴⁵ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província de São Paulo, 1871, p. 192.

⁴⁶ AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA, Offícios da Capital, 1892–1894, CO 5041.

⁴⁷ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente de Província, 1855, p. 48.

não *provassem essa qualidade* [de livres]. Ao mesmo tempo, o Inspetor queixa-se da incúria dos responsáveis pelas demais crianças que não se preocupariam com a instrução delas:

“Todos os Inspectores de Districto me remetem queixas sobre a incuria dos chefes de familias. Nem as eschololas matriculão o numero de meninos que podem e devem receber esses conhecimentos necessarios á todo o homem, denominados primeiras lettras, e nem os que se matriculão se conservão por todo o tempo preciso para completarem a instrucção”.⁴⁸

Em 1863 encontramos uma fala que expõe a mesma contradição. Ao mesmo tempo em que se queixa das famílias da Província, que tiram os filhos da escola pra trabalhar, antes do tempo necessário para aprenderem, ou mesmo nem chegam a matriculá-los nas escolas públicas, o Inspetor justifica a resistência dos pais de famílias à escola pública:

“o mesmo mal estar das eschololas publicas se observa nas privadas, e illude-se quem imputa a existencia d’estas aos defeitos d’aquellas. Pessoas ha que não admittem o contacto, que se dá nas instituições publicas, de seus filhos com os de todas as classes, e essa é a causa mais influente da manutenção do ensino particular em competencia com o da Provincia, aliás gratuito”.⁴⁹

Os relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública tratam do preconceito em relação aos escravos. Ainda assim, em diversos momentos podemos ver exemplos de preconceito também em relação aos “negrinhos”, como no caso do relatório do professor Antonio Rhormens, de 1877, já apresentado, em que ele ressentia-se com a presença de *certa classe de alumnos cujo contacto com os outros é pernicioso: são esses negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres*⁵⁰. Ou ainda no Relatório do Inspetor, em 1854, no qual ele orienta os professores a matricularem apenas as crianças que conseguissem provar serem livres, mesmo que houvesse suspeitas de que o fossem. Isto é, não eram apenas os escravos o alvo do preconceito, mas os negros de modo geral.

Sobre as relações entre o ensino público e o privado, é possível pensar que as menções às escolas particulares presentes nos relatórios acima faziam parte também de uma tentativa de controle da iniciativa privada por parte do Estado, representado pela figura do Inspetor Geral. Segundo Hilsdorf, “desde 1851, as autoridades organizaram uma incipiente estrutura administrativa, composta de uma Inspeção Geral da Instrução e várias inspeções distritais, com funções de fiscalização sobre as escolas públicas e particulares da província: a Inspeção fazia anualmente a estatística da instrução. Informação tem, então, à época, uma outra face: controle” (1999c, p. 9). As tentativas de controle desse tipo de escola talvez fossem no sentido de estabelecer as práticas das

⁴⁸ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1857, p. 11.

⁴⁹ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1862, p. 22.

⁵⁰ AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA. Offícios da Capital. 1877. C05038.

escolas públicas nas privadas, inclusive no aspecto da não aceitação de crianças negras e/ou escravas. Aceitação que caracterizou um determinado tipo de iniciativa particular durante um longo período, como aparece no artigo citado de Zeila Demartini, em que a autora ao tratar do início do século XX, afirma que “para os alunos negros restava a iniciativa privada” (1989, p. 54), já que as escolas públicas, através de mecanismos legais ou da prática escolar, não os aceitavam.

No caso do Professor Rhormens, depois do relatório de 1877, transcrito no primeiro capítulo, ele não volta a se referir explicitamente aos *negrinhos* que freqüentariam a escola incomodando os demais estudantes. Mas falando sobre o conjunto dos alunos da mesma escola, num relatório de 1883, Rhormens comenta seu comportamento de uma maneira semelhante ao que fizera seis anos antes, sobre os alunos negros:

*“o seu procedimento tem sido regular na escola; fora porem tem sido mau, pois que, ainda que não sahião todos ao mesmo tempo, esperão sempre uns pelos outros, e juntos procedem mal, dando occasiões a queixas, razão pela qual muitos alumnos tem sido retirados da escola. Mal este impossivel de evitar, pois que, sem receio de castigos, a maior parte nenhum cazo faz de advertencias, principalmente aquelles que vivem ahi pelas ruas, e destes tem a escola um grande numero. A estes só os castigos phisicos poderião conter.”*⁵¹

Em 1877 ele dizia que, para conter os alunos *filhos de africanos livres*, sentia-se *as vezes obrigado a usar de rigor, afim de contel-os nos limites do honesto*⁵². No ofício de 1883, ele comenta que apenas os *castigos phisicos* poderiam conter os alunos, mesmo que o mau comportamento fosse fora da escola! Ou seja, as práticas que o professor insinua usar com seus alunos se assemelham, nos dois períodos, sugerindo que a percepção que esse professor tinha dos alunos negros fosse uma constante.

Como vimos, as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras para adentrar e freqüentar a escola permaneciam ao longo do século XIX; ou seja, no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular. À medida que nos aproximamos da atualidade, é ainda mais fácil apreender essas dificuldades, em função principalmente de depoimentos deixados por pessoas negras que viveram o processo de escolarização no período estudado durante esta pesquisa e recolhidos por pesquisadores de diversas áreas. A seguir vamos apresentar alguns desses relatos, recolhidos por Zeila Demartini e Teresinha Bernardo, referentes ao início do século XX.

A última menção contra a presença de alunos negros nas escolas públicas de São Paulo data de 1887, quando a matrícula ficava proibida os escravos, os quais, ainda assim, caso os senhores o

⁵¹ AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ofícios da Capital. 1883. CO5039.

⁵² AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ofícios da Capital. 1877. CO5038.

permitissem, poderiam freqüentar os cursos noturnos. No entanto, a despeito de não existir um interdito legal, é interessante perceber já para as primeiras décadas do século XX, que uma significativa parcela da população de cor ainda se encontrava alijada do acesso ao ensino formal, como transparece no depoimento de José Correia Leite, referido no artigo “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século” de Zeila Demartini. Nascido por volta de 1900, “o informante havia vivenciado durante sua infância e juventude os problemas de escolarização de negros e mulatos na cidade de São Paulo. Até os dez anos não havia freqüentado a escola, pois a mãe não tinha condições econômicas para lhe dar nenhum tipo de educação; (...):

‘Tinha vários grupos escolares lá no Bexiga, alguns estão até hoje, né? Tinha um na Rua Major Diogo com a esquina da Manuel Dutra, parece que o Maria José. E tinha também um outro... mas ‘...matricular mesmo era difícil’. ‘...É, um ponto é esse, porque nunca a pessoa ia bem trajada, não tinha condições, eu freqüentava a escola descalço⁵³, né?! E já havia também o problema ligado à cor: havia muito!’” (Demartini, 1989, p. 53).

Podemos perceber na fala de Correia Leite o uso de estratégias mais sutis que explicam a não inserção de alunos negros no sistema escolar:

“‘Eu acho graça neste barulho que estão fazendo aí sobre racismo, eles não viveram a época do racismo, entendeu? Foi aquela época... porque a gente estava marcado... Não precisava nem falar nada, chegava lá e já olhava pro traje, a maneira de falar, né? Já se via tudo, que eram pessoas que não tinham, então eles achavam que não tinha importância ser analfabeto... E não facilitavam, não havia uma campanha de alfabetização(...)’” (idem, p. 54).

Analisando a aparente contradição no uso da escola privada por alunos sem recursos, Demartini escreve: “Embora possa parecer estranho o fato de que uma pessoa sem recursos encontre como saída para sua escolarização freqüentar uma escola particular paga, este fato parece reafirmar o caráter discriminador da escola pública, com as quais se relacionava” (1989, p. 54). Ainda que seja de um período anterior ao tratado por Demartini, a fala do Inspetor Geral da Instrução Pública, em 1865, parece já demonstrar a dificuldade de crianças negras freqüentarem a escola pública, ao contrário das casas particulares, onde qualquer um poderia se matricular, segundo o Inspetor, que defendia as aulas públicas em oposição às particulares, já que nestas se *matriculam a quem quer que as paga*.

⁵³ Sobre a relação de ex-escravos com os sapatos, é interessante a memória de uma entrevistada de Teresinha Bernardo (1998) contando suas lembranças sobre o *footing* em São Paulo no início do século XX: “‘E os sapatos? Já viu preta de sapatos fechados? Às vezes eram nossos, às vezes, eram emprestados, às vezes, quando dava também o sapato eu tirava do guarda-roupa da patroa. Mas como doía os pés! Roupas apertadas vá lá, mas sapato é a perdição!’” (Bernardo, 1998, p. 47).

Na visão de Zeila Demartini, “aparece uma complementaridade entre o ensino público e o particular – alguns tipos de escolas particulares funcionavam no centro da cidade justamente para dar atendimento a estes setores mais baixos da população – não só a negros, mas também a filhos de imigrantes europeus – que não freqüentavam a escola pública, seja por discriminação desta, seja porque suas condições de vida o impediam” (1989, p. 55).

A autora verifica a existência de uma discriminação social no período que analisa – início do século XX – que explicaria a dificuldade de escolarização, inserindo a população negra no quadro mais geral das “camadas mais baixas”: “O que ressalta nos depoimentos é a dificuldade que as camadas mais baixas enfrentavam para escolarizar-se”. E além da discriminação social, havia a discriminação racial. Os negros seriam mais uma camada da população que deveria lutar pela sobrevivência, por empregos, pela escolarização: “O problema para o negro inseria-se neste contexto: ele tinha que concorrer com os outros segmentos das camadas baixas da cidade de São Paulo, especialmente com os imigrantes que para cá vieram” (ibid.).

No livro de Terezinha Bernardo, *Memória em Branco e Negro – olhares sobre São Paulo* – a questão da dificuldade do acesso à escola também aparece em alguns depoimentos de pessoas negras:

“Trabalhei desde 8 anos. Aquele trabalho por um prato de comida. Queria estudar, sempre quis, mas não conseguia um emprego que podia contar no final do mês; as escolas que queria fazer eram pagas. (...) E eu querendo um emprego, queria estudar desenho, e não conseguia. Isto marcou toda a minha vida ” (Bernardo, 1998, p. 119).

A autora recolheu depoimentos de homens e mulheres de origem negra e italiana para tratar das relações entre descendentes de italianos e de africanos, nas primeiras décadas do século XX em São Paulo. Apesar de pouco tocar na questão educacional, este aspecto aparece quando a autora analisa os depoimentos dos negros e sua relação com o trabalho. Ela escreve: “Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho que conseguiam fosse, nitidamente, apenas para a sobrevivência e que os ganhos pequenos impedissem o exercício de qualquer outra atividade que pudesse significar a possibilidade de ascensão social, como, por exemplo, o estudo” (p. 122). Embora a autora não se detenha sobre a educação, através da leitura dos depoimentos podemos perceber a diferença entre as memórias dos negros e as dos brancos italianos no tocante a esse aspecto da vida dos entrevistados. As lembranças dos homens e mulheres negras raramente são permeadas pela educação. Apenas dois depoimentos de homens negros remetem à educação. E quando isso acontece, eles se referem às dificuldades vivenciadas no acesso à escola como no caso citado anteriormente: *“Queria estudar, sempre quis, mas não conseguia um emprego que podia contar no final do mês; as escolas que queria fazer eram pagas”* (p. 119). Ou ainda, o cotidiano cansativo, com a necessidade de trabalhar muito e ainda estudar: *“Aos 10 anos, minha mãe me mandou para a escola. Então, eu mesclava*

escola – engraxate – jornaleiro” (p. 120). Quanto às mulheres negras entrevistadas, o único momento em que a escola é citada é quando Bernardo pretende demonstrar o preconceito que as meninas negras sofriam, através de uma lembrança, descrita pela própria autora e não pelas depoentes: “D. Francisca conta as discriminações que sofriam as meninas negras em Pinheiros, em um Colégio da Vila Providência, no qual havia internato de meninas brancas e negras” (p. 68).

Segundo Teresinha Bernardo, “os italianos foram os primeiros substitutos – como trabalhadores livre – da mão-de-obra escrava negra recém-liberta nas fazendas paulistas. Além disso, nas primeiras décadas deste século [século XX], no cotidiano da cidade, negros e italianos partilhavam os mesmos espaços: de trabalho, de festas, de futebol e de religião, tornando-se interlocutores por excelência” (p. 13). À disputa por esses espaços, podemos acrescentar a disputa por espaço na escola.

Em seu artigo sobre a escolarização da população negra na cidade de São Paulo, Zeila Demartini também mostra que a tentativa de escolarização dos negros inseria-se entre as tentativas de escolarização das camadas mais baixas, entre as quais estavam imigrantes como italianos, espanhóis e japoneses, por exemplo. Ela comenta: “O que ressalta nos depoimentos é a dificuldade que as camadas mais baixas enfrentavam para escolarizar-se” (1989, p. 55). A escola traria maior possibilidade de competição pelo mercado de trabalho. Entretanto, ela cita o Anuário do Ensino de 1917, que mostra que das 272 escolas particulares da Capital, 49 eram escolas italianas, e nenhuma pertencente a grupos negros (p. 52).

Ao contrário do que ocorre com os depoentes negros, nas lembranças de homens e mulheres descendentes de italianos recolhidas por Teresinha Bernardo, a escola é um elemento recorrente. As mulheres um pouco menos freqüentemente, mas ainda assim várias delas fazem referências aos estudos, principalmente quando rememoram as escolas profissionalizantes que freqüentaram: “*me formei em contabilidade*”; “*quando me formei em contabilidade*”; “*me formei pianista*” (1998, pp. 103 e 104). Já para os homens brancos, as lembranças da escola aparecem em praticamente todos os depoimentos: “*à tarde ia para o Grupo Escolar Maria José, tudo aqui mesmo no Bexiga*”⁵⁴; “*aos 14 anos vim para São Paulo para estudar*”; “*fiz até a segunda série do ginásio no Ateneu Graça Aranha*”; “*quando entrei na Escola de Odontologia, parei de trabalhar, só estudava*”; ou nas palavras de Teresinha Bernardo: “o Liceu de Artes e Ofícios (...) e a Escola Profissional Getúlio Vargas (...) são lembranças recorrentes na memória de meus interlocutores” (idem, p. 138-144).

Um outro aspecto que deve ser mencionado sobre essas dificuldades no acesso de crianças negras na escola é a manutenção da alteridade entre a camada branca e a camada negra. Isto é, as elites brancas que durante quatro séculos de história foram acostumadas com sua *natural*

⁵⁴ Ironicamente, este Grupo Escolar é o mesmo citado por Correa Leite, quando o militante descreve as dificuldades para a população negra conseguir se matricular na escola.

superioridade em relação ao negro não conseguiriam ultrapassar esta idealização arraigada em práticas existentes desde a colônia. Dentre elas, a manutenção do saber, da cultura letrada, como atributo branco. Sobre isso, é interessante atentar para as denúncias de escolas que não aceitam crianças pretas. Na dissertação de mestrado de Antonia Aparecida Quintão sobre as Irmandades Negras em São Paulo no século XIX, a autora transcreve um artigo do jornal *A liberdade* do abolicionista Antonio Bento, onde se diz:

“Nos institutos religiosos que atualmente existem em São Paulo, nos diversos colégios que sempre abrem 2 ou 3 lugares para os pobres, os filhos de preto não são admitidos.

*Alegam como razão que os brancos é que sustentam esses estabelecimentos e, como os brancos ricos são antigos escravocratas, não consentem nesses estabelecimentos os filhos de preto.*⁵⁵

Há escolas modelos, mas não se vê nelas um preto.

O escândalo chega até o ponto de o Sr. Arcoverde fazer o regulamento do Seminário Episcopal com o seguinte artigo: Art. 10º. – Para ter lugar entre os gratuitos e meio pensionistas do Seminário é preciso o pretendente não ser de cor Preta!!!

Note Oh! Caifazes meus, que no artigo 7º. do mesmo regulamento o meio pensionista é aquele que paga duzentos mil réis por ano.

De sorte que o preto nem mesmo pagando, pode ser aluno do Seminário” (*A liberdade*, 13 de maio de 1893, apud Quintão, 1995, p. 88).

A data do artigo é de 1893, ou seja, cinco anos após o fim do regime escravista. No entanto, a justificativa para a proibição de alunos negros nos institutos religiosos é a de que os brancos, outrora senhores de escravo, não desejavam ver seus filhos estudando com os filhos de pretos: *Alegam como razão que os brancos é que sustentam esses estabelecimentos e, como os brancos ricos são antigos escravocratas, não consentem nesses estabelecimentos os filhos de preto* (Quintão, 1995, p. 88).

Através desses exemplos é possível perceber que, em relação ao acesso à educação, as oportunidades eram diferentes para a população de origem negra, mesmo comparando-os com um grupo que também sofria preconceito no período, como ocorria com o grupo dos imigrantes italianos e seus descendentes.

⁵⁵ É interessante a persistência dessa mentalidade. No livro *Discriminação racial nas escolas*, Hédio Silva Jr. discorre sobre a bibliografia produzida atualmente sobre a questão da discriminação racial nas escolas brasileira. Ele cita a pesquisa de um brasileiro que compara a realidade educacional de afro-brasileiros e afro-americanos, trazendo um depoimento que muito parece o apresentado por Quintão no artigo de Antonio Bento: um ex-aluno, negro, sobre sua experiência na escola, recorda: “Sempre que se debatia a escravidão na escola, os alunos me provocavam, jogavam coisas em mim. Muitos de meus colegas eram filhos de fazendeiros. Assim, diziam que eu iria trabalhar para eles, que iam me chicotear” (citado em Silva Jr, Hédio, *Discriminação racial nas escolas*, 2002).

Partindo das reflexões acima, consideramos, que a educação que a população negra chegava a alcançar era diferenciada e desigual daquela obtida pela branca, como é o caso exemplar do Seminário Episcopal, citado por Quintão. Muitas vezes, o tipo de educação que a camada negra recebia tinha como resultado mantê-los nas posições mais baixas da sociedade. Ao debater a vinculação entre educação e abolição da escravidão, Marcus Vinicius Fonseca considera que aquela “na verdade seria responsável por conservar os negros como trabalhadores subalternos, como base da pirâmide social: a educação foi reivindicada com propósitos claros de minimizar o processo de transformação da sociedade e conservar a ordem herdada do período escravocrata” (2002, p. 142).

Podemos ver amostras disso não apenas no período da abolição, mas a manutenção desta relação mesmo passados vários anos do fim do regime escravista. Um exemplo é o Asilo Sagrada Família, estudado por Marinela Abbade, como já foi referido. A instituição foi fundada para atender meninas filhas de ex-escravos, de acordo com o desejo de seu mentor Conde José Vicente de Azevedo. No entanto a autora demonstra como rapidamente o internato começou a receber meninas brancas, e a instrução escolar ficava destinada a elas, enquanto às meninas negras era reservado o aprendizado de trabalhos manuais, transformando-as em mão-de-obra doméstica especializada⁵⁶. Quando o Colégio foi aberto, em 1918, e as meninas brancas foram aceitas como alunas, as órfãs foram mudadas para outro local, chamado de Orfanato Santa Zita, onde “eram preparadas para executar serviços domésticos em ‘casas de famílias honestas’. As máximas e práticas ‘inculcadas’ nessas meninas referiam-se ao exercício da submissão ao trabalho como criada, à prática da piedade religiosa (...), à modéstia no vestir(...)” (Abbate, 1995, p. 62). Segundo Abbade, a abertura de uma instituição voltada para meninas filhas de ex-escravos pode-se explicar pela situação do negro após a abolição: “era este preconceito contra o negro que abria espaços para a criação de instituições [desse tipo] para educar as jovens gerações” (p. 73). Comparando o Asilo Sagrada Família com outras instituições religiosas voltadas para outros grupos (como os colégios para filhos e filhas da elite local, instituições para órfãos e órfãs de imigrantes e de famílias outrora abastadas), ela diz que para as meninas negras, “da administração dos trabalhos de atendimento às meninas, estavam encarregadas as irmãs de uma incipiente congregação religiosa, cuja fundadora ‘mal sabia ler e escrever’” (ibid.). A autora explica a educação praticada no Orfanato, voltada ao trabalho

⁵⁶ Ainda sobre o treinamento de meninas negras para o trabalho doméstico, no artigo “Educação e Gênero na Construção da Nação Brasileira”, publicado nos *Anais do I Congresso Luso-Brasileiro* (1998), Lená Medeiros de Menezes cita uma experiência semelhante, ocorrida no Rio de Janeiro, na década de 1880: “se esta possibilidade de profissionalização atingia as mulheres que necessitavam trabalhar para sobreviver, com destaque às estrangeiras, o requinte das elites ensejou experiências interessantes entre as próprias escravas de servir, sendo de destacar-se um curioso anúncio publicado pelo *Jornal do Comércio* em novembro de 1884, por exemplo, que tornava público a abertura de um colégio na rua da Candelária, no centro da Capital, que recebia ‘escravas para ensinar tudo o que diga respeito ao arranjo da casa’, impondo sua proprietária como condição básica que as escravas morassem dentro do Colégio até que tivessem conseguido aprimorar seus serviços” (1998, p. 511).

doméstico, pelo fato de que “como o Asilo Sagrada Família estava destinado a uma clientela de meninas descendentes de ex-escravos, nada mais ‘natural’ que fossem preparadas para exercer a função de ‘criadas em casas de famílias honestas’, perpetuando-se a condição que era comum às negras no regime escravocrata: a de serviçal doméstica” (p. 74). Isto é, “conforme os padrões da época, não se pensou e nem mesmo se procurou tomar medidas em proveito do desenvolvimento de suas habilidades e competências. Seguindo as condições que favoreciam a permanência da mulher negra e pobre enquanto serviçal doméstica, esta parecia ser a única ocupação possível que lhe permitiria um meio de ganhar a vida e obter o seu próprio sustento” (ibid.). A autora, em resumo do mesmo trabalho, para o 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, conclui: “o *Asilo Sagrada Família* passa a se chamar *Orfanato Santa Zita* em 1918, no exato momento em que para outro segmento da população feminina se criou o *Colégio Sagrada Família*. Para esta clientela iriam se organizar novos cursos, dando prosseguimento aos estudos primários; para a outra classe social e mesmo de outra raça, apenas o curso primário e a formação como doméstica. Ou seja, dentro do mesmo espaço físico o preparo para destinos diferentes” (1996, p. 574).

Podemos relacionar a história desse asilo com o relato citado por Teresinha Bernardo: “D. Francisca conta as discriminações que sofriam as meninas negras em Pinheiros, em um Colégio da Vila Providência, no qual havia internato de meninas brancas e negras. As negras deviam ter a cabeça raspada, pois diziam que sangue de preto era quente e, portanto, morada de piolhos e também porque preta não podia perder tempo penteando os cabelos. Esse colégio recebia visita de senhoras, as chamadas ‘benfeitoras’, as quais, quando necessitavam de ajuda no trabalho doméstico, iam buscar as meninas negras, enquanto as meninas brancas continuavam estudando” (1998, p. 68). Isto é, para as meninas brancas era dada preferência aos estudos; para as negras, era reservado o trabalho. Naturalmente não qualquer trabalho, mas o menos qualificado.

Já que a educação era um projeto para a nação, por que nem mesmo a educação para o trabalho vingou? Isto é, não há registros na historiografia de que trabalhadores negros fossem melhores treinados, ao contrário, são historicamente os que ficam com as piores ocupações. A preocupação com a qualificação dos trabalhadores teria passado para os imigrantes. Célia Azevedo constata que o resgate pensado pela elite para o povo pobre – escravo ou livre, como já foi dito – a partir da década de 1870 passa para o imigrante: “a força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que em fins do século a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar ‘a raça brasílica’ e engendrar por fim uma identidade nacional” (1987, p. 37).

Segundo Anaete Schelbauer, “a escola voltada para o treinamento da mão-de-obra assalariada não se efetivou e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira

simultânea à abolição definitiva” (1998, p. 52). Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, “não parece fazer mais sentido reivindicar escolas para treinar mão-de-obra necessária às novas relações de produção. As perturbações de ordem econômico-social, que a libertação dos escravos sugeria, também desaparecem dos discursos (...) as discussões sobre a educação do povo passam a ter como objetivo a formação do cidadão, mais vinculada à preocupação com a participação democrática e a unidade nacional (...)” (p. 53). Concordando neste ponto com Célia Azevedo, Schelbauer conclui que as discussões educacionais fariam parte do projeto de “expandir as virtudes sociais do amor à pátria e ao trabalho, incluindo nesse projeto nacional a preocupação em integrar os imigrantes (...)” (ibid.). Em relação à necessidade de treinamento dos trabalhadores, Carmen S. V. Moraes reafirma a preferência pelos trabalhadores imigrantes, sendo os ex-escravos e negros preteridos em função deles. Ela cita um manifesto publicado pelo *A Província de São Paulo*, que estimulava a criação de escolas profissionizantes:

“Quando o mundo moderno se assinala pela força e conclusão do elemento científico ou industrial, os nossos filhos, os filhos dos imigrantes, breve brasileiros, a nossa classe operária, não encontram meio algum de aprendizagem. Queremos intensificar a corrente imigratória, sem termos cuidado em prepara o berço intelectual para milhares de cabeças louras, que logo vão surgir e que nos pedirão instrução profissional, carta de entrada para todos os ofícios” (A Província de São Paulo, 2 de fevereiro de 1889, apud Moraes, 2001, p. 172).

A diferenciação que durante a vigência da escravidão se dera pelo estatuto jurídico das pessoas, se dava agora pelo desigual acesso à escola, que significava também o acesso ao mundo do trabalho, a uma melhor inserção na sociedade.

No mundo urbano

A questão que se coloca quando pensamos o imbricamento entre abolição, educação e cidadania é: de que modo a elite branca reage ante a massa de libertos que, perante a lei que os liberta, seriam todos cidadãos brasileiros, sem distinção? Ou, nas palavras da historiadora Jaci de Menezes: “implantada a Liberdade, passamos a viver o reino da Igualdade? Diante da imensa maioria formada por homens-de-cor, ex-escravos ou seus descendentes, como se comportaram as elites dirigentes, formada por donos de terras, ex-donos de escravos ou por letrados, muitas vezes a seu serviço? Como se realiza a sua inclusão à nação e cidadanias brasileiras?” (1997, p. 4).

Este parece ser um ponto importante para pensar por que os projetos de inclusão dos negros através da educação não foram bem sucedidos: as elites brancas não aceitaram que sua propriedade passasse a ser igual. Lilia Schwarcz afirma que “nos momentos finais da escravidão, o conceito de

civilização assume uma nova importância, já que parece revelar uma linha divisória que permitiria que os homens reconhecessem a si e a ‘seus pares’. A cidadania por princípio era aparentemente um atributo dos brancos, mas que os negros recém-libertos poderiam ‘alcançar’ (não sem esforço)” (1983, p. 110). A partir de fragmentos de jornais analisados por ela, podemos perceber a convicção por parte da elite de que a cultura superior, verdadeira, é a letrada – branca. Para os não-brancos, o acesso à cultura letrada significaria acesso à cultura branca, superior, isto é, significaria a proximidade com a civilização:

“ *Clube dos Escravos*

Na população escrava da cidade de Bragança, nota-se tendências manifestas para a instrução, indício de que não se preocupam exclusivamente com a submissão ao trabalho. Começam a compreender que não é só a machina subserviente mas que é também dotada de cérebro susceptível de desenvolvimento e que o saber não é privilégio de homens livres. Alguns escravos empreenderam a fundação de uma associação literária que tem por fim o desenvolvimento dos sócios por meio da leitura e discussões (...) Esse club onde o maior sábio é o que melhor se exprime, lendo ou escrevendo, não tem nem pode ter bases científicas, é um embrião literário. O escravo para se tornar digno de pertencer a essa sociedade que se pode dizer o primeiro degrau na escala da civilização regenerará seus costumes, sacrificará suas paixões para atingir o alvo que pretende e nas horas vagas em vez de se entregar ao ócio e ao vício procurará estudar’. (Província de São Paulo, 4 de setembro de 1881 apud Schwarcz, 1983, p. 110).

O fato de em 1881 um grupo de escravos fundarem uma associação literária mostraria, na visão do jornal branco *A Província de São Paulo*, que os escravos estariam deixando se preocupar *exclusivamente com a submissão ao trabalho*, mostrando também *tendências manifestas para a instrução*. O texto mostra que para *se tornar digno de pertencer a essa sociedade* os escravos deveriam galgar o primeiro degrau na escala da civilização – o acesso ao mundo letrado, deixando para trás *suas paixões*, abandonando seus costumes – *ócio e vício* – e cumprindo o destino da civilização superior: *procurará estudar*.

Em nosso entender, para a elite branca barrar o acesso à cultura letrada significaria manter além da diferença, a desigualdade, a superioridade, a cidadania como atributo dos brancos. Não é mera coincidência que esse seja o momento em que, de acordo com Sarita Moysés, a escrita passa a ser um conhecimento que “começa a estruturar essa sociedade” (1995, p. 58). Daí a necessidade de “discutir a existência de uma gradualidade na inclusão à escolarização, o que poderia ser apenas um detalhe não fosse a alfabetização utilização para a cidadania ativa” (Menezes, 2001, p. 146). Nesse sentido, Jaci de Menezes afirma que não teria havido “uma política de massas voltadas

explicitamente para garantir aos ex-escravos o acesso à escola” (1997, p. 147). Segundo a autora, mesmo em São Paulo, onde houve um grande esforço educativo se comparado à média nacional, o acesso dos negros à educação foi menor. Dessa forma, segundo ela, “o processo de inclusão dos negros, ex-escravos e descendentes à alfabetização fica entregue a eles próprios” (p. 148). Para Menezes, a inexistência de uma política nacional teria significado a exclusão para esta camada da população, já que os não-alfabetizados não podiam votar. Ela cita Rui Barbosa para quem: “era perigoso, (...) conceder, ao mesmo tempo, liberdade e igualdade civil” (p. 149), concluindo que esse alijamento do direito à cidadania (ao voto) vinculado ao saber ler/escrever no momento em que é extinta a escravidão foi proposital.

Portanto, o impedimento do acesso à escolarização aos negros pode ser entendido como uma resposta branca à suposta “igualdade” desses novos cidadãos quando acontece a abolição do sistema escravista. No artigo do jornal *A Liberdade*, já citado, isso é evidente: as escolas que não aceitam crianças negras “alegam como razão que os brancos é que sustentam esses estabelecimentos e, como os brancos ricos são antigos escravocratas, não consentem nesses estabelecimentos os filhos de preto” (Quintão, 1995, p. 88). É sintomático que num período em que diversas instituições dirigidas por congregações religiosas católicas aceitassem ou mesmo fossem direcionadas a crianças negras (como o Orfanato Cristóvão Colombo ou o Asilo Sagrada Família), ao mesmo tempo existissem colégios dirigidos por padres e até mesmo o Seminário para formação de quadros para a Igreja que impedissem a presença de alunos negros. O que explicaria essa aparente contradição? Essas estratégias podem ser explicadas como contraditórias apenas na aparência: através de uma análise mais apurada, podemos ver que são faces da mesma moeda.

A utilização do acesso à escola como forma de manutenção das desigualdades pode ser visto também em outros períodos e realidades. No trabalho anteriormente citado, Müeller e Vianna mostram o processo de branqueamento sofrido pelo magistério público no Estado do Rio de Janeiro, no período. Na primeira metade do século XX, sob a vigência do eugenismo, o destino da nação era debatido pela elite, destino que passava pela brancura que a sociedade deveria ter. Elas mostram que “no início do século vinte, no Distrito Federal, havia um número razoável de docentes negras no ensino primário municipal. Paulatinamente, foi diminuindo sua presença” (2002, p. 9). Segundo elas, “os dados obtidos apontam para a conclusão que à medida que o ensino público foi sendo racionalizado, regulamentado, criaram-se obstáculos cada vez maiores para a presença de moças negras, tanto como professoras do Ensino Público Municipal quanto como alunas da Escola Normal” (ibid.). Elas concluem que o desaparecimento de professoras negras do magistério público após a década de 20 foi parte de um projeto de sociedade eugenista que pretendia, de um modo sutil, livrar a nação da “degeneração da raça”: “a discriminação racial, dessa forma, não foi institucionalizada. Manteve-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e étnicas” (p.

10).

Foi possível demonstrar, portanto, que as elites – não apenas nas escolas dirigidas pela Igreja católica, mas para a educação escolar de modo mais geral –desejavam manter o *status quo* através do domínio da escola e das formas de escolarização. Isto é, aos negros era destinada uma determinada educação – a educação para o trabalho, que formasse trabalhadores adequados às mais baixas colocações. Daí a existência de instituições com essa finalidade que aceitavam e encorajavam a presença desse segmento entre os alunos, como os orfanatos dirigidos por padres e freiras. Mas uma educação menos desigual, que preparasse para atividades menos subalternas, como poderia ter sido o caso do Seminário Episcopal, por exemplo, era refratária ao ingresso e permanência ao grupo negro. Portanto, apesar de ser possível apreender a presença negra na escola, as estratégias educacionais produzidas pela ação branca no período contribuíram para a manutenção da diferença e da desigualdade entre brancos e negros.

CAPÍTULO 3

AÇÃO NEGRA

“ Thema da Vida ”

*Uma tarde risonha, após
de minha aula, o céu era de
um azul puro – firme só com
umas manchinhas brancas. A
brisa era amena e fresca, eu
aproveitando aquela frescor;
fui dar um passeio pela praia;
e para me distrahir levei um
romancesinho.*

*Ao longe, o céu parecia en-
contrar a terra. O mar
estava bravo... cobria o seu
dorso, um alvo lençol de es-
puma!*

*Depois de tanto contemplar
a insania marítima, des-
punha afastar-me quando
um rapaz de cor preta, boa estatura
e com um par de olhos magnéticos,
interrompeu-me; e depois de
me cumprimentar disse: ainda
estudas, meninas? Sim. Respondi-
lhe, desde a idade de sete anos.*

- Que idade tens agora?

- Faço em Maio quinze anos.

(...) Leopoldina Dias, Santos, Janeiro de 1913”⁵⁷.

Essa história romântica foi publicada no primeiro número do jornal *O Menelick*, o assim denominado: *orgam mensal, noticioso, litterario e critico dedicado aos homens de cor*, de São Paulo, em 17 de outubro de 1915. A autora do poema seguia contando as aventuras e desventuras da personagem, mas esse pequeno trecho inicial parece suficiente para exemplificarmos a presença da cultura letrada no jornal, identificado pela historiografia como o primeiro *jornal da raça negra*

⁵⁷ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade, Jornais da Raça Negra 1904-1928, *O Menelick*, São Paulo, 17 de outubro de 1915, Ano 1, nº 1.

produzido na cidade de São Paulo. O que desejamos frisar é o destaque dado à instrução formal e às letras no conto: a heroína saiu para aproveitar o dia, *após de minha aula*, levando consigo, para se distrair, *um romancesinho*. Como motivo para iniciar a conversa, o pretendente, *um rapaz de cor preta*, indaga se ela *ainda estuda*, ao que a personagem responde que *Sim, desde a idade de sette annos*. Através de diversos elementos, podemos perceber a valorização que esse letramento tem entre os *homens de cor*, que são os produtores e os consumidores dos periódicos denominados de Jornais da Raça Negra, expressão do fortalecimento do movimento negro paulista nas décadas de 20 e 30 do século XX, mas que estiveram em circulação entre 1904⁵⁸ e a década de 1970 em São Paulo⁵⁹.

Após analisar as estratégias das elites brancas direcionadas à educação escolar da população negra – a **ação branca** –, tentar perceber a relação dos negros com a educação, no que se refere ao acesso à escola entre 1870 e 1920, é fundamental para um entendimento mais completo acerca da escolarização desse grupo, se constituindo num dos interesses iniciais deste trabalho. Neste terceiro capítulo discutiremos, portanto, este aspecto da questão, denominada **ação negra**. Pretendemos analisar as táticas engendradas por essa parcela da população para conseguir frequentar escolas e, também de que maneira entendiam o acesso à cultura dominante, vale dizer, a cultura letrada, branca.

É necessário pensar na questão do letramento como processo apreendido não apenas pela escolarização, mas como um universo que já circundava a população naquele período, em razão dos movimentos da sociedade brasileira em meados do século XIX. Segundo Sarita Moysés, como já vimos, “o projeto de uma sociedade letrada, a valorização da leitura como sinal de instrução e como forma de socialização, em meados do século, são valores que percorrem essa sociedade. Mesmo com as proibições de acesso ao conhecimento letrado, os escravos não desconhecem a escrita que circula nos impressos e nas imagens religiosas, nos almanaques, nos periódicos e folhetins, nos poucos jornais e livros, que traduzem um quadro da leitura ainda rarefeita” (1995, p. 57). Ao analisar os arranjos da sobrevivência de escravos e forros na cidade de São Paulo, Maria Cristina Cortez Wissenbach também alude à aproximação desses ao mundo da escrita, como no caso da escrava Teodora, que paga a outro escravo – Claro, que era alfabetizado – para que este escrevesse as cartas que ela desejava enviar ao marido, escravo vendido em Campinas, ou para seu próprio senhor, a fim de tentar comprar sua alforria. Assim, ainda que não soubesse ler/escrever, nem tivesse acessado a escola, a escrava se movimentava no universo da cultura escrita, utilizando-o a

⁵⁸ Apesar de *O Menelick*, de 1915, ser costumeiramente lembrado pela historiografia como o primeiro jornal da raça negra, nos arquivos microfilmados da Biblioteca Municipal de São Paulo Mário de Andrade encontra-se um único número de *O Baluarte – orgam official do “Centro Litterario dos Homens de Côr” – dedicado a defesa da classe*, Campinas datado de 1904. Os demais periódicos ali registrados são de 1915 em diante.

⁵⁹ Ver Clóvis Moura, 2002.

seu favor. Conforme a autora, a figura de Claro “tinha intervenção toda especial nos sonhos de Teodora: escravo alfabetizado, manipulando os códigos do mundo branco oferecia-lhe o expediente mais acessível que dispunha a mesma escrava em suas tentativas de localizar o marido, reestruturar a família rompida pela escravidão, expressar suas angústias ou cooptar o senhor em suas lutas pessoais” (1998, p. 237).

Em São Paulo, o sentido da educação para escravos e ex-escravos pode ser entendida na afirmação dessa mesma autora: “a arte da escrita ligava-se direta ou indiretamente às sociabilidades existentes no mundo das cidades, entretidas entre escravos, forros, negros nascidos livres, brancos pobres (...). Assim podendo aparecer ora atrelada a comportamentos solidários, ora travestida em mercadoria possível de ser comprada e vendida, a arte da escrita e da leitura de alguma forma espalhava-se em direção a grupos mais amplos” (2002, p. 113). Wissenbach chama a atenção para dois aspectos importantes na análise das condições que propiciaram a alfabetização de escravos e forros: a presença de escrita e leitura difundidas principalmente entre escravos pertencentes a ordens religiosas e ao clero e entre trabalhadores que exerciam atividades autônomas, o que mostra que o aprendizado da escrita e leitura estaria ligado às exigências decorrentes do mercado de trabalho competitivo no qual os escravos de ganho transitavam. A autora discorre sobre a importância da habilidade da escrita em diversas instâncias para os escravos e forros, mostrando que os processos criminais associavam ao escravo de ganho destreza em contabilizar e administrar ganhos monetários; que a capacidade da escrita desses escravos estaria atrelada a vivências relativamente independentes; que a escrita era uma habilidade a ser exibida, constituindo motivo de orgulho entre os parceiros. Além disso, a escrita também seria um instrumento capaz de legitimar posses de escravos.

Ao analisar a correspondência da escrava Teodora, realizada por um escravo letrado, Wissenbach conclui que “o código da escrita poderia ser ampliado para além dos segmentos alfabetizados” (ibid.). Sua análise baseia-se em duas ordens de questões: a referência étnica presente nas cartas, mostrando que a “relação entre identidade étnica, vivência da escrita e elementos culturais retidos e revividos pelos africanos e seus descendentes no Brasil devem estar sempre pontuados” (p. 118) e a as fronteiras entre oralidade e escrita cada vez mais tênues: “se, nos tempos do Brasil Colonial e no Império a relação entre cultura oral e cultura escrita era mediatizada pelos bandos e pregões lidos nas praças públicas, a partir da segunda metade do século XIX, as informações espalhavam-se através das linhas de trem e da imprensa que ampliava o conhecimento e a interpretação das notícias” (p. 119).

Em outras cidades da província também há exemplos da inserção de escravos não alfabetizados na cultura letrada e de que maneira eles se apropriavam de elementos dessa cultura, usando-os a seu favor. Maria Cristina Martinez Soto ao relatar a trajetória de Benedita Maria Albina

da Ilha, de Taubaté, mostra a relação dessa com o mundo letrado, na década de 1880. Presa por suspeita de que fosse uma escrava foragida, Benedita fugiu para o Rio de Janeiro, onde ao procurar trabalho, pediu para que *lhe leiam um jornal*:

“Pedi para lhe lerem um jornal a ver se havia algum anúncio que precisasse de uma criada e como lhe dissesse que existia um anúncio em que se declarava precisar-se de uma criada que soubesse lavar e engomar na rua General Câmara, 212, e ali chegando um fulano Pinto... lhe dissera que era ali mesmo que precisava, porem que era uma encomenda para Botafogo, e o mesmo Pinto mandara um caixeiro levar a mesma na casa da dita Dona Carlota (proprietária de um colégio de meninas)” (citado por Soto, 2001, p. 349).

Capturada e levada de volta a Taubaté, Benedita continua a se utilizar da cultura escrita a seu favor. Segundo Soto, ao ser vendida como escrava, “resolveu recorrer a Bráulio [delegado a que tinha sido destinada quando fora presa por suspeita de ser escrava] **enviando-lhe várias cartas por intermédio de outras pessoas**” (ibid., grifo nosso). A autora afirma que Benedita “apesar de ser analfabeta, era ciente da importância do documento escrito e soube sua história com a sagacidade necessária para enfatizar os detalhes que ressaltaram sua condição de livre” (p. 350).

Queremos chamar aqui a atenção para o significado da circulação da cultura escrita entre escravos e negros, mesmo durante o regime escravista. Oracy Nogueira, ao tratar do período final da escravidão, comenta o aumento da indisciplina entre cativos da nova geração, que acompanhavam as discussões dos homens brancos acerca do futuro da instituição escravocrata. Ele cita um evento noticiado por um periódico do interior da província de São Paulo, que demonstra a inserção e a utilização das letras por escravos. Segundo Nogueira, “no dia 9 de outubro de 1887, *O Itapetininga* comentou uma notícia da *Imprensa Ytuana* segundo a qual um fazendeiro do município de Itatiba, indo à roça examinar o serviço de seus escravos, em lugar de os encontrar no eito, **os achou todos reunidos ao redor de um outro, a ouvir-o a ler na Província de S. Paulo** o resumo de um discurso do conselheiro Dantas’. O jornal encerrou seu comentário com um significativo ‘Bonito!’” (1998, p. 79, grifo nosso)⁶⁰.

⁶⁰ Esse evento guarda algumas semelhanças com os ocorridos durante a Rebelião de Escravos de Demerara, estudada por Emília Viotti da Costa. No livro *Coroa de Glórias, Lágrimas de Sangue* (1998), ao analisar a revolta ocorrida na ilha caribenha, no ano de 1823, a autora mostra a percepção que eles tinham da importância do acesso às letras, sua luta para aprender a ler/escrever e o papel desempenhado pela leitura. Ela mostra como isso ocorria de diferentes modos como, por exemplo, o fato de que os escravos liam escondidos certos documentos de seus senhores, aumentando o imaginário coletivo sobre a existência de homens poderosos na metrópole que estariam a seu lado, dando forças para a idéia de rebelião. É interessante resgatar a frase do missionário John Smith, que atuava na Ilha e desempenhou um papel importante para a realização da revolta. Numa carta a seu superior ele diz que: “(...) mas a impressão é de que os fazendeiros não consideram que o aumento do saber entre os escravos exija que se altere o modo de tratá-los” (Costa, 1998, p. 250). Podemos pensar o quão significativo é esse “aumento do saber” considerado por Smith para a eclosão da revolta. Como em Demerara, no município de Itatiba os escravos também utilizavam o saber de um dos seus para acompanhar a movimentação empreendida pelos homens brancos acerca da escravidão.

A notícia transcrita por Oracy Nogueira mostra a convivência, entre os escravos, da cultura letrada com a oral: um deles lendo a notícia de jornal que os interessava e os demais ao redor do primeiro, escutando e acompanhando o que lhes interessava diretamente. A transcrição é significativa também ao demonstrar a reação do grupo dominante, que reage com ironia ao acontecido.

Exemplos como esses são importantes no sentido de demonstrar a inserção da camada negra na cultura letrada mesmo quando alijados do acesso à alfabetização. Ainda assim, é importante destacar as táticas utilizadas pelo grupo negro na busca por letramento e escolarização, já que essa era uma forma de lutar pela diminuição da desigualdade com a camada branca da população.

Como já foi exposto, entendemos o domínio e a tentativa de controle da cultura letrada como estratégia das elites brancas, que tinham como principal intuito a manutenção de sua hegemonia. Deste modo, é necessário questionar de que maneira a importância da escolarização aparece para a camada negra. De Certeau chama de tática “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio (...) a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ (...) e no espaço por ele controlado” (1994, p. 100). Considerando a análise de Michel De Certeau, em face das estratégias do grupo branco temos as táticas através das quais os negros se orientam.

Em vista disso, para analisar a ação negra trabalharemos a partir de duas ordens de questão: a imersão da população negra na cultura letrada e as tentativas de acesso dessa camada à escola. Finalmente, embora tais questões possam ser observadas para o período, a fim de entender o processo de uma forma mais completa, é preciso discutir o avesso das táticas de apropriação do conhecimento e da cultura letrada: o alheamento de parte da camada negra para a importância da escola.

Portanto, se a tática é a arte do fraco, se ela “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância da poder proprietário” (p. 101), neste terceiro capítulo vamos tentar perceber de que maneira os negros se movimentavam no terreno dos brancos – as estratégias de controle da cultura letrada e da escolarização – para conseguir conquistar seu espaço na escola, ou em última instância, para se inserirem como cidadãos da nação.

Entendemos que para uma parcela da camada negra da população, o acesso à instrução formal se apresentava como importante de ser conquistada, pois nesse final do século XIX a forma escolar se impunha como a mais valorizada proposta de educação. Discutiremos a visão dos próprios negros acerca da importância da educação, e as táticas engendradas na tentativa de acesso à

educação formal, no tópico denominado “Táticas da população negra: buscas pela escolarização”.

É necessário frisar que embora possamos ver na documentação sobre a instrução pública de São Paulo e, mais ainda, nos depoimentos deixados por pessoas negras diversas manifestações de apreço pela escolarização, de luta pelo acesso à escola, não era a totalidade dessa parcela da população que assim se manifestava. Como analisaremos na segunda parte deste capítulo, denominado “Questionando as táticas: dificuldades e ausência negra na escola”, muitas vezes eles próprios ficavam alheios à necessidade de se escolarizar, como deixam transparecer relatórios de professores e inspetores, artigos dos jornais analisados e depoimentos encontrados.

3.1 – Táticas da população negra: buscas pela escolarização

Homens incomuns, trajetórias semelhantes

Uma aparente contradição pode ser percebida quando pensamos no acesso à cultura letrada por parte da população de origem negra durante a vigência da escravidão e mesmo após a abolição deste regime. Remetemo-nos à existência, por um lado, de uma massa com pouco acesso à escolarização, composta pela maioria do segmento negro que, se não era explicitamente impedida de freqüentar as escolas oficiais, ao menos enfrentava diversos obstáculos para isso, conforme foi apresentado no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, no período compreendido entre meados do século XIX e início do XX, destacava-se um grupo cujos integrantes tinham em comum, além da origem étnico-racial, o fato de que se movimentavam com extrema desenvoltura no universo letrado. Como exemplos, temos André Rebouças (1833-1898), José Rubino de Oliveira (1837-1891), Machado de Assis (1839-1908), Luiz Gama (1850-1882), José do Patrocínio (1854-1905), Lima Barreto (1881-1922), Cruz e Souza (1861-1898), entre outros, reconhecidos como importantes escritores, intelectuais, jornalistas, advogados, que atuaram em sua época a despeito da cor da pele e da origem sócio-econômica. Como explicar a existência de tal disparidade? De que maneira esses personagens se destacaram dos demais componentes de seu grupo étnico-racial, alcançando lugares que mesmo muitos brancos não conseguiram?

Vendo tal ocorrência a partir de uma explicação sociológica, que diz respeito à incorporação da figura do mestiço como parte importante do povo brasileiro, Antonio Sérgio A. Guimarães entende que “o intelectual negro brasileiro forjou e vulgarizou, desde a campanha abolicionista, uma visão positiva da contribuição dos africanos para a construção nacional e para a constituição moral do nosso povo” (2004, p. 274). Isto é, a mestiçagem presente na maioria desses intelectuais, aliada a um processo de “embranquecimento”, fez com que eles fossem aceitos pelos meios sociais brancos e abastados. Ao discutir a leitura e a apropriação de textos por escravos e libertos no período, a lingüista Sarita Moysés explica o processo sob uma perspectiva semelhante: “da proibição à aceitação na legislação do negro na escola, há todo um mecanismo voltado para o indivíduo no interior do seu grupo social. Para que se integre a essa Nação, como indivíduo a adquirir instrução, deve adotar comportamentos que se desvinculem de costumes e de uma tradição cultural escrava, inferior. À sua aceitação, desenrola-se para o indivíduo todo um processo de conflitos, tensões, negações, no interior de seu grupo, vindo dessa ruptura. Para que ele, como indivíduo, seja parte dessa Nação que se forma, por meio de determinados dispositivos de autocontrole e censura, é fundamental que negue relações anteriores, que desvalorize práticas culturais orais que, até então, partilhava com seu grupo. Opondo-se esse mundo social almejado,

branco, ao mundo escravo, negro, por meio de uma relação com o indivíduo se configura um outro conceito de dependência. Em nome de uma Nação homogênea, o indivíduo deve embranquecer: em suas funções, em sua cor mesmo. Embranquecido, também suas relações com a leitura e a escrita podem ser legitimadas em detrimento de uma tradição oral, negra” (1994, p. 204).

Pensando sob a ótica da história da educação, trajetórias como as de Luiz Gama e José Rubino de Oliveira, importantes para este trabalho principalmente pelo fato de terem vivido seus processos de escolarização na Província de São Paulo na segunda metade do século XIX, podem ser entendidas como exemplares do processo de escolarização de uma pequena parcela da população negra. Suas experiências podem ajudar também a explicar outras trajetórias da maioria desse segmento, cujos membros não alcançaram resultados tão positivos, mas que, assim como esses intelectuais, de alguma forma tentaram se aproximar da escola.

Ou seja, podemos chegar a algumas conclusões sobre como foi possível que o filho de uma escrava, de outra localidade (Bahia), que chegou a São Paulo como escravo, sem condições financeiras de frequentar escolas, sem responsáveis para efetuar sua matrícula, entre outras dificuldades partilhadas em relação ao acesso à escola por crianças negras no período, possa ter conseguido se tornar um reconhecido advogado, escritor e defensor da causa abolicionista como foi Luiz Gama. Ou ainda como um negro, oriundo das classes trabalhadoras da primeira metade do século XIX na província de São Paulo, após conseguir se escolarizar e frequentar a Academia de Direito, foi professor da Escola Normal e terminou por alcançar um dos mais altos postos da intelectualidade brasileira na época – o de professor na Faculdade de Direito de São Paulo, como ocorreu com José Rubino de Oliveira.

Sem dúvida Luiz Gama é, dentro desse quadro de “homens incomuns”, umas das figuras mais publicizadas, sendo inclusive considerado um herói dentro do movimento negro devido aos resultados alcançados por ele durante sua história pessoal e política. Entretanto, quando se trata a trajetória de Luiz Gama como excepcional, isto é, quando ele é visto exclusivamente como um autodidata, não estaríamos incorrendo num erro? Ou seja, o elogio ao suposto autodidatismo de Luiz Gama, que muitas vezes aparece na historiografia, não pode ser entendido como uma forma de atribuir à maioria dos negros seu suposto “atraso” no que toca a educação escolar? Se personalidades como Luiz Gama, José do Patrocínio, ou José Rubino de Oliveira, entre outros, conseguiram se alçar a pessoas letradas, então o restante da população negra que permaneceu iletrada seria pouco interessada? Eles não teriam lutado o suficiente pela escolarização?

Através de uma análise mais aguçada podemos perceber que esses personagens citados tiveram vivências e oportunidades singulares, que não se refletiram na totalidade da população negra. Em suas trajetórias pessoais, eles compartilham diversas características em comum no que tange o acesso à escola. Na maioria dos casos foram “protegidos” de homens importantes,

aprendendo a ler e escrever com eles ou tendo acesso a escolas. Estiveram também próximos, de alguma forma, de instituições escolares: Luiz Gama “... empregou-se no Colégio Isidoro, onde, enquanto trabalhava como servente ou zelador, atrás das portas das salas de aula, procurava aprender” (Souza, 2001, p. 104). Correia Leite, em sua autobiografia, também aponta para o fato de ter trabalhado em escolas e com isso ter conseguido ter acesso a alguma instrução: quando criança, foi contratado por uma professora para varrer a escola e em troca disso podia ter acesso às aulas.

Luiz Gama nasceu em 1830, filho de mãe escrava e pai senhor branco, sendo vendido como escravo por este num momento de crise financeira, após dez anos de criação como filho legítimo. A mãe, Luiza Mahin, participara da Rebelião dos Malês (em 1835), fugindo dois anos depois para o Rio de Janeiro. Tendo sido trazido para o sudeste dentro da lógica do tráfico interprovincial, Gama passou pelo Rio de Janeiro, Santos, Campinas, se fixando em São Paulo, cidade que era um centro comercial emergente, pólo de atração para livres, pobres e remediados, imigrantes europeus fugindo das duras condições da lavoura e ex-escravos tentando a sorte. Segundo Souza, “dessa população multicultural, junto com os estudantes da Academia de Direito, emergiu um público leitor desvinculado dos interesses escravistas, e se formou a polifonia da massa indistinta, iletrada e descontente, aos poucos sacudida pelos *meetings* abolicionistas” (2001, p. 99). Nesse ambiente, escravos e homens livres trabalhavam lado a lado, subsumidos ao que a autora chama de “uma pedagogia informal tão ligada à situação, tão imbricada no corpo, na palavra e na ação que o conhecimento, quase se ignorando enquanto tal (...) acaba por se fundir ao próprio sujeito” (p. 101). A autora aponta para o fato de que, para a população negra, ligada à herança da escravidão, o domínio de saberes vinculados às práticas da civilização branca, como era o código da língua escrita, significava uma estratégia de afirmação e de conquistas de seus próprios interesses. Principalmente porque na época “a necessidade da escrita irrompia (...) mais nitidamente do que antes em São Paulo” (p. 102).

É nesse contexto que a autobiografia de Luiz Gama ganha inteligibilidade: dos dez aos dezessete anos, ele servira como escravo doméstico na casa de um alferes e foi escravo de ganho, quando aprendeu a costurar e a ser sapateiro. Aos dezessete anos aprendeu as primeiras letras com um estudante hospedado na casa de seu senhor, passando a buscar o letramento: “empregou-se no Colégio Isidoro, onde, ao mesmo tempo em que trabalhava como servente ou zelador, atrás das portas das salas de aula, procurava aprender” (p. 104). Depois de fugir de seu senhor, assentou praça: “o efeito de sideração proporcionado pela freqüentação da boa biblioteca do quartel, a transformação intelectual e o rompimento com os horizontes da oralidade e da alfabetização funcional, talvez estejam por trás das insônias de Luiz Gama” (p. 105). Depois disso, iniciou suas atividades como advogado e jornalista, militando pela causa abolicionista, defendendo escravos na justiça: humildes frente aos poderosos.

Um fator que nos parece importante na biografia de Luiz Gama é ter nascido em ambiente que de alguma maneira o aproximava da cultura letrada: a Rebelião Malês, da qual a mãe de Gama participou, teve como característica principal ter sido empreendida por escravos de origem mulçumana, que entre outras características se destacavam por saber ler e escrever árabe. Na rebelião dos escravos de origem mulçumana na Bahia, em 1835, estudada por João José Reis, no livro *Rebelião Escrava no Brasil*, considerado pelo autor “o levante de escravos mais sério ocorrido nas Américas” (2003, p. 9), também pode-se observar a importância dos escravos saberem ler/escrever para o desenrolar dos acontecimentos. Uma boa parte dos integrantes do movimento eram escravos de origem islâmica e dentre eles, especialmente os líderes, alguns dominavam a leitura e a escrita árabe, utilizando esse conhecimento também como forma de diferenciação social (desprezavam os demais escravos não-islâmicos e iletrados, assim como os senhores): “os malês que sabiam ler e escrever o árabe, fossem escravos ou libertos, passavam seus conhecimentos para os iniciantes” (p. 215). Reis destaca que “é realmente impressionante que a experiência da leitura e da escritura disciplinadas pudesse interessar tão vivamente a libertos e sobretudo a escravos que, embora cansados do trabalho, sempre arranjavam tempo para se dedicar a elas” (p. 225). Portanto, ainda que tivesse chegado a São Paulo analfabeto, Luiz Gama estivera imerso no universo da cultura letrada desde o nascimento na cidade de Salvador.

Gama teve, ainda, aproximação com homens letrados, que o auxiliaram em seu processo de aprender a ler e escrever: “Quando tinha dezessete anos, hospedou-se na casa de seu senhor um estudante, vindo de Campinas que, por amizade, começou a ensinar-lhe as primeiras letras” (Souza, 2001, p. 104). Esse parece não ter sido um episódio isolado. Um depoimento contido nas *Memórias da Escravidão em Famílias Negras* nos dá pistas de que isso poderia ter acontecido com outros escravos. O depoente Antonio Carlos Ferraz, nascido em 1913, fala sobre o pai, um escravo baiano, que fora dado ao seu senhor – um estudante – pelo sogro deste, quando se casara com uma baiana enquanto estudava naquela província:

*“(...) ele [seu pai] ... era um homem muito esperto, leiloeiro, sabe? (...) sabia ler muito bem, escrever, trabalhou em... como é que se diz... em Santos, né? Carregamento de navio...”*⁶¹.

O depoente conta que aprendeu a ler com o pai, que também ensinava a outras pessoas: *“É, é, meu pai dava aula pra mim pra mais... no sítio, pra aqueles pessoal, aquele tempo não é que nem hoje que tem aula, escola em todo lugar... (...) ... então quando tinha um que sabia ler bem, então tudo mundo vinha ali, aprender com ele, né? Meu pai dava aula pra uma turminha e eu também tava aprendendo (...)”*⁶².

Podemos lançar a hipótese de que, assim como aconteceu com Luiz Gama, o dono deste

⁶¹ São Paulo. CAPH. *Memória de Escravidão em Famílias Negras*, caderno 15, p. 22.

⁶² Idem, p. 36.

escravo baiano, também estudante, o teria inserido no mundo da escrita? E ele, como um dos poucos de sua localidade que sabia *ler bem*, passava os conhecimentos adiante, para outros de seu grupo?

Ainda sobre Luiz Gama, Souza transcreve uma passagem de uma carta em que ele cita a conquista da *estima e proteção* de pessoas importantes, que fizeram diferença para seu itinerário intelectual:

“Durante o meu tempo de praça, nas horas vagas, fiz-me copista, escrevia para o escritório do major Benedito Antonio Coelho Neto, que tornou-se meu amigo [...] e como amanuense, no gabinete do senhor conselheiro Francisco Maria de Souza Furtado de Mendonça [...] conquistei sua estima e sua proteção; e as boas lições de letras e de civismo, que conservo com orgulho” (Souza, 2001, p. 105).

A autora conclui que “os avanços de Luiz Gama nas letras e na sociedade branca, como advogado e como jornalista, não teriam sido possíveis sem a presença da proteção do conselheiro Furtado” e que “foi prestando serviços na delegacia como amanuense, que Luiz Gama iniciou, sob orientação e proteção do conselheiro, sua trajetória de leitor e militante abolicionista” (p. 106).

A existência desta prática parece ter sido recorrente não apenas na Província de São Paulo. Sobre José do Patrocínio, da cidade de Campos, Souza escreve: “José do Patrocínio (1905). Igualmente filho bastardo de uma negra quitandeira e do vigário de Campos, deveu a possibilidade de ter um diploma de curso superior, de tornar-se jornalista e militante abolicionista a uma série de patronos influentes” (2001, p. 106). Isto é, uma série de relações pessoais franqueou-lhe o acesso à educação. Cruz e Souza, no Rio Grande do Sul, viveu experiência semelhante, sendo protegido pelos senhores: “Negro, filho de escravos alforriados, com nome, sobrenome e educação esmerada ganhos dos senhores de seus pais, tendo sofrido amargamente a violência do preconceito que o impediu, entre outras discriminações, de assumir o cargo de promotor público em Laguna (...)” (Proença Filho, 2004, p. 172).

A existência de *proteção* parece ter sido comum na trajetória de escravos ou negros que conseguiram aprender a ler/escrever. No depoimento de uma mulher nascida em 1907, ao falar sobre o pai, que nascera sob a Lei do Ventre Livre, em 1884, ela conta:

“Então. O meu pai era filho de escravo como já te disse. E o padrinho dele, era genro do senhor. E era professor, em Tietê, só tinha uma escola. E a minha avó levou esse professor pra batizar o meu pai. Quando ele tinha nove anos, o padrinho dele pediu pra minha avó que queria levar ele pra ensinar a ler”.

Tem acesso a escola porque é apadrinhado, pois mora na fazenda, de outra forma não teria contato com as letras. A mãe, escrava, o deu para ser afilhado de um professor, a quem ela cobra auxílio para que o filho possa ter acesso ao mundo letrado:

Ela deu. Ai chegou lá, diz que era muito inteligente (..)”. [o menino se desentende com a mulher do padrinho, que bate nele, ele foge de volta pra fazenda. O padrinho volta para buscá-lo...]. “(...) Então a mãe dizia: *‘Ele tem que voltar lá pra acabar de aprender ler’*. O padrinho disse: *‘Deus me livre, não quero! Se ele vai lá ele não para ele volta (sic)!’*. Ai deixou aí. Deixou aí e aprendeu ler, viu? Ficou pouco tempo lá mas diz que era muito inteligente e aprendeu. Era eleitor, na... na eleição do Hermes eu lembro que ele ia daqui, de a cavalo, em Tietê. Lá tinha o coisa eleitoral, lá que ele ia votar”⁶³.

Este trecho, além de mostrar a importância das relações de compadrio para o acesso dos negros à escrita, deixa-nos entrever também a valorização dada à escola. Mesmo sendo escrava, a mãe quer que o filho estude: *‘Ele tem que voltar lá pra acabar de aprender ler’*. Mostra também a importância de saber ler mesmo para as outras gerações, já que ele pode votar, afirma a filha com orgulho.

Outro caso exemplar, como já mencionamos, é o de José Rubino de Oliveira, negro que chegou a professor no Largo do São Francisco, em São Paulo. Órfão de pai, Rubino aprendeu a ler e escrever com o padrasto, negociante em Sorocaba que através de sua ampla atuação local, conseguiu encaminhar o enteado para o mundo da escola (Cruz, Portes, 2004). No artigo “José Rubino de Oliveira – 1837-1891: da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo do São Francisco em São Paulo”, esses autores analisam a trajetória de Rubino de Oliveira dentro de um **conjunto de estudantes negros**⁶⁴ que passaram pela Academia Jurídica de São Paulo entre 1827 e 1890, chamando a atenção para a importância da temática *negro e educação* para os estudos da história da educação. Segundo Cruz e Portes, “a trajetória escolar revela as condições de aquisição de um conjunto de disposições adquiridas ao longo do tempo, formadoras de um capital cultural ou, quando nada, de sua vertente transformada, o capital escolar, colocado à disposição para fazer frente às necessidades de sobrevivência e afirmação em uma sociedade escravocrata” (p. 3).

Após ter os primeiros contatos com as letras, aprendendo com o padrasto, Rubino, ainda com a ajuda daquele, se matriculou no Seminário Episcopal de São Paulo, logo que ele foi inaugurado em 1859⁶⁵. Após o estágio de quatro anos no Seminário, Rubino ingressou na Academia do Largo São Francisco. Segundo Cruz e Portes mencionam, ele dava aulas particulares para se manter durante o tempo de estudante. Márcia Hilsdorf Dias, no trabalho *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita* (2002), entre as biografias dos professores

⁶³ Idem, pp. 17 e 18.

⁶⁴ Além de Rubino de Oliveira e Luiz Gama, esse conjunto se completa com as figuras de Otávio Pereira da Cunha (1867), João Tomás de Araújo (1867) e José Fernandes Coelho (1874).

⁶⁵ Note-se que o mesmo Seminário que recebeu e formou um homem negro como Rubino, na época de sua abertura, é citado em 1893 por Antonio Bento como local refratário à presença negra, sob a justificativa de que os homens brancos não gostariam de ver seus filhos ao lado de seus antigos escravos. Analisamos essa notícia de jornal no Segundo Capítulo, p. 111.

da Escola Normal no período que reconstitui, escreve também a de Rubino, não mencionando sua origem racial. É interessante ver aí também o *silenciamento da cor*; já que na maioria das fontes utilizadas pela autora a cor do professor não aparecia. Ele foi nomeado professor de história e geografia da Escola Normal em 1877, enquanto tentava entrar na Academia como professor.

Após se formar, Rubino “inscreveu-se consecutivamente em nove⁶⁶ concursos para o preenchimento de vaga para docente na Academia Jurídica”, o que para os autores “ilustra bem o sobre-esforço e toda a autodeterminação que foi necessária a Rubino para que este chegasse a ocupar a vaga de docente na Academia depois de tentar por várias vezes, sem sucesso, a vaga de professor” (Cruz, Portes, p. 4).

Cruz e Portes comparam também as trajetórias de Rubino de Oliveira e de Luiz Gama, já que este tentou cursar a Faculdade de Direito, não obtendo sucesso, pois “a hostilidade e a ridicularização de que foi alvo, por parte dos estudantes, com complacência de alguns professores, obrigaram-no a desistir” (Souza, 2001, p. 108). Segundo aqueles autores, “pensando nas dificuldades simbólicas enfrentadas por Rubino podemos refletir como é que a Academia deve ter reagido em aceitar um pardo entre seus docentes. Essa reflexão ganha mais significado quando evocamos o episódio ocorrido com o abolicionista Luís Gama quando esse, sendo negro, tentou ingressar na mesma Academia (...). É válido frisar, embora esse episódio tenha ocorrido com Gama alguns anos antes, que ele naquela época, tencionava ocupar uma vaga na graduação do curso de direito da dita Academia. Rubino aspirava mais, aspirava ser professor da Academia. Apoiando-se nesse fato, pode-se supor que nas inúmeras reprovações sofridas por Rubino o quesito cor tenha entrado como um fator de seleção, talvez tão importante, ou até mais, que os próprios conhecimentos necessários para se ocupar um cargo de professor da Academia. Não podemos esquecer das funções de apresentação e representação que essa função comporta”(ibid.).

É interessante pensar na inserção de Rubino como homem de cor se movimentando num campo dominado pela camada branca da população. Num dos concursos que prestou para professor da Academia em 1875, por exemplo, ele apresentou perante a banca examinadora a tese *O escravo condenado à pena última, sendo perdoado pelo poder moderador, permanece na condição de escravo, ou considera-se pessoa livre?* (Dias, 2002, p. 211). Ele também “se dizia primo de Luis Gama, de quem era amigo ‘demais, Rubino e Luiz Gama, como se sabe, costumavam dar tratamento de primo a todos os homens de côr, e muito principalmente aos que desejavam ser tidos como brancos’” (Cruz, Portes, p. 5).

Nesse sentido, concordamos com Cruz e Portes quando estes afirmam que “a trajetória,

⁶⁶ Márcia H. Dias, utiliza como uma das fontes para tratar do Professor o *Dicionário de Autores Paulistas*, de Luís Correia de Melo, publicado em 1954, no qual o autor afirma que teriam sido sete as tentativas de Rubino para entrar na Academia como professor. Cruz e Portes utilizam o trabalho *Tradições e reminiscências*. Estudantes, estudantões e estudantadas, de Almeida Nogueira, composto de nove volumes e publicado entre 1907 e 1912 e que afirma terem sido nove as tentativas.

neste caso a escolar (mas que não deixa também de ser social), não pode ser entendida como um mero percurso, desinteressado, percorrido pelo sujeito de forma frouxa. Essa trajetória é repleta de significados, comporta experiências diversas e é suficientemente esclarecedora do destino social dos diferentes sujeitos. Destino esse assinalado inexoravelmente pelo veredicto escolar, no sentido de trazer impresso uma marca” (p. 3).

Através da análise das trajetórias de homens aparentemente incomuns, como Luiz Gama e José Rubino de Oliveira, podemos perceber que o acesso à cultura letrada não era apenas uma questão de ordem pessoal, mas deve ser entendida dentro das táticas de busca pela escolarização, empreendidas pela camada negra da população ao longo do período aqui estudado. Tais figuras não deveriam, como diz Maria Cecília C. C. Souza, ser tratadas dentro de uma aura de excepcionalidade. Segundo a autora, “histórias de vida de homens negros letrados como Luiz Gama se inscrevem nos movimentos mais amplos de seu grupo social” (2001, p. 114).

Homens comuns, buscas compartilhadas

Entendemos a existência de casos “incomuns” como os expostos acima – pessoas negras que, acionando diferentes táticas, conseguiram romper a barreira de raça e classe, alcançando posições de destaque numa sociedade dominada basicamente pelas elites brancas – não como uma explicação para o suposto fracasso da maioria dessa parcela da população. Ao contrário disso: se poucos conseguiram alcançar tal sucesso, podemos imaginar que muitos outros tentaram. Ou seja, apesar de não nomeados, quantos deles não aproveitaram o ambiente, a proteção e a estima de pessoas importantes como trampolins para jogar o jogo dos brancos, transformando, segundo o postulado de De Certeau, um *acontecimento em ocasião* (1994, p. 47)? Entendemos, portanto, que de uma maneira geral a população negra vinha buscando, através de diversas táticas, uma aproximação com a cultura letrada e mais ainda, uma inserção no processo de escolarização formal em curso na sociedade.

Apesar das dificuldades e percalços encontrados por essa camada da população no processo de escolarização, entendemos que indivíduos deste grupo percebiam a importância do acesso a tal cultura, principalmente como maneira de alcançar uma maior inserção social. Desejamos debater uma posição na historiografia que considerava o pequeno nível de escolaridade entre os negros como uma acomodação destes, identificando que houve mudança de comportamento apenas após a década de 20 do século XX, quando a união da população negra dentro de um *movimento* teria finalmente trazido a consciência da importância da escola.

Essa posição pode ser encontrada no artigo de Zeila Demartini (1989), já citado. Após constatar a discriminação enfrentada pelos negros para freqüentar a escola, Demartini explica a

baixa escolarização deles como resultado da “acomodação” de parte dessa parcela da população. Suas colocações baseiam-se em José Correia Leite, que nos seus relatos insiste em mostrar que uma parcela desse grupo se acomodava, aceitando as dificuldades e não lutando para vencê-las:

“não havia uma queixa da população contra a falta de escola, porque o negro era resignado, ele sabia que não tinha, porque não queriam dar, então não adiantava reclamar... É, se acomodavam com a situação, né” (p. 58).

A partir do fortalecimento de entidades negras na década de 20 houve tentativas do grupo negro em criar escolas – tentativas que estariam inseridas “num projeto mais amplo de conscientização da camada negra” (p. 53), mas que não obstante foram mal-sucedidas. Demartini vê a ação das organizações negras (conscientes do papel da educação para a ascensão social) em relação à educação como uma frente de luta contra a acomodação dos próprios negros às condições impostas pela escravidão (vendo a não-efetivação de seus direitos, como o da escolaridade obrigatória e gratuita como normal, por exemplo) e contra a “discriminação e entraves criados pelo sistema escolar oficial no atendimento a eles” (p. 60).

Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves corrobora essa visão. Ao analisar a educação dos negros no Brasil, ele questiona: “quem teria se ocupado de sua educação no período colonial ou mesmo nos anos imediatamente após a Abolição da Escravatura? Como os negros se organizam no início do século XX para lutar contra as precárias condições educacionais e contra o abandono a que foram deixados na fase de expansão urbana do país?” (2000, p. 326). Para responder a essas questões ele trabalha sobre dois pontos: o papel das iniciativas estatais e o das irmandades negras, que culminaram no movimento negro organizado que se fortaleceu na década de 20 do século XX.

Gonçalves analisa algumas iniciativas relativas à educação realizadas por parte do Estado no período final da escravidão – quando já vigorava a Lei do Ventre Livre e senhores de escravos ou governo deveriam se responsabilizar pelos ingênuos –, constatando o insucesso dessas iniciativas. Ele afirma que “a República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas” (p. 327). A partir de um ponto de vista que parece bastante engajado no movimento negro, já que não considera a ruptura trazida pela libertação, em oposição à situação pregressa, de escravidão, Gonçalves conclui que “agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte” (ibid.).

Em relação ao segundo aspecto, da ação de iniciativa dos negros, Gonçalves menciona o papel das irmandades: “Teriam elas exercido algum papel na educação dos negros brasileiros?” (p. 328). Fazendo uma longa comparação entre o cristianismo brasileiro e o estadunidense e seu papel na educação dos escravos, ele conclui que as irmandades negras brasileiras contribuíram para preservar tradições africanas, servindo no final do século XIX e início do XX como associações de

ajuda material que integravam os negros numa comunidade sem, no entanto, contribuir para sua escolarização formal. Para Gonçalves, a real importância dessas irmandades seria a de terem funcionado como “um embrião do que seriam as organizações negras combativas que dominaram a primeira metade do século XX” (p. 335), essas sim, diretamente responsáveis pela criação de escolas voltadas a esse segmento.

Utilizando, assim como Zeila Demartini, como principal fonte de seu trabalho os depoimentos dos militantes do movimento negro Correia Leite e Raul Joviano do Amaral, Gonçalves afirma que “foi assim que, segundo o velho militante, ‘um grupo mais ou menos esclarecido entendia que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater com a mesma arma do branco: cultura e instrução, o que o negro não tinha nem se preocupava em ter’” (2000, p. 37, grifo nosso). Isso teria acontecido após a década de 1920, com o fortalecimento do movimento negro.

Através dos relatos de seus ativistas, Gonçalves ressalta a relevância do movimento negro na luta pela educação, considerando haver uma cisão no grupo: os líderes do movimento negro seriam “recrutados entre os mais educados” (p. 336), constituindo-se numa minoria preocupada em apontar erros e injustiças da escravidão, entre eles a falta de escola. O autor questiona quem teria escolarizado essa minoria negra que encabeçava o movimento, apontando para “a existência de entidades negras de caráter cívico e recreativo que mantinham em suas dependências cursos destinados às crianças e aos jovens negros” (p. 337). Infelizmente, Gonçalves utiliza poucas fontes primárias, não referindo onde pode ser encontrada a documentação dessas entidades, assim como se atém aos relatos orais dados pela “minorias que encabeçava o movimento” (ibid.), a qual deixa sua própria versão da relação dessa parcela da população com a escolarização formal.

Gonçalves parece considerar que a reivindicação por parte do segmento negro da população pela instrução aconteceu apenas com o fortalecimento do grupo enquanto movimento organizado, que se deu após a década de 20 do século XX, não levando em conta tentativas de aproximação com a escola que ocorreram antes disso. Entendemos que esse autor valoriza o papel do movimento negro na luta desse segmento pela educação, desconsiderando iniciativas anteriores ou que estivessem fora do movimento, como se um pequeno grupo de vanguarda dentro do segmento negro lutasse contra a maioria amorfa, que viveria oprimida, ignorante e acomodada.

É importante atentar para as condições de produção desse discurso, comum a Demartini e a Gonçalves, sobre a liderança do movimento negro no que tange à educação. Os dois autores realizaram seus estudos em grande parte a partir de relatos deixados por José Correia Leite e Raul Joviano do Amaral, ambos militantes e liderança do movimento negro. Estes, em seus importantes testemunhos, naturalmente deixaram suas próprias versões dos fatos, a partir de suas vivências como diretamente envolvidos na militância. É preciso prestar atenção para não reproduzir o

discurso sem questioná-lo e pensar a partir desses raros relatos, mas confrontando-os com outros documentos, que podem em certa medida inclusive contradizê-los, como veremos a seguir.

Tratando do início dos anos 20 do século XX, Demartini sugere que “as tentativas de criação de escolas para negros surgem ligadas a algumas entidades, numa tentativa de conscientizar a população negra mais desfavorecida sobre os problemas que a atingiam e de apontar soluções para isto; a escolarização era uma destas saídas”. Ela cita trechos de jornais da raça negra, como *O clarim da Alvorada* ou *Elite*, de 1924, 1927, 1928, que conclamam a população de cor a se escolarizar. Através da leitura das primeiras edições desses jornais, ainda da década de 1910, é possível ver que eles já demonstram essa preocupação: o texto de Leopoldina Dias, que abre este capítulo, é um bom indício da ação negra em busca da valorização da educação escolar.

Logo, apesar das dificuldades enfrentadas no caminho de busca pela escolarização por parte da população negra, e por outro lado, da existência de pessoas que conseguiram ultrapassar barreiras como é o caso dos intelectuais negros citados acima, entendemos que mesmo antes do fortalecimento do movimento negro – muitas vezes identificado como marcador dessa valorização – já havia uma parcela desta população que buscava o acesso à escola, que percebia a importância do acesso à cultura letrada e à escolarização. De outra forma, como entender a existência de um escravo, ainda nas primeiras décadas do século XIX, que tomou pelo menos um livro emprestado na Biblioteca Nacional de São Paulo?

Ao discorrer sobre a Biblioteca, fundada em São Paulo na década de 20 do século XIX a partir da expectativa da abertura de um Curso Jurídico (que foi efetivado em 1827) e tendo como destinatários da biblioteca os futuros estudantes universitários, Maria Lucia S. Hilsdorf discute o processo de implementação da instituição, o significado da abertura de uma biblioteca no período e a circulação dos livros na sociedade local. A autora afirma que “numa lista de fins de 1825, o padre José Antonio relacionou alguns dos exemplares desaparecidos da ‘livraria’ dos franciscanos e indicou sua provável localização: (...) Do acervo da Cúria, ele localizou um volume dos ‘Sermões’ do Padre Sales, **que estava com Marciano, um escravo** do falecido cônego Manuel Caetano” (2004, p. 9, grifo nosso).

Ainda sobre os livros desaparecidos, é importante perceber, como afirma Hilsdorf, que “essas pequenas listas de livros recuperados (ou não), mais do que explicar as divergências numéricas nos acervos, dizem alguma coisa sobre o público leitor em São Paulo, nas primeiras décadas do século XIX” (p. 10). Essa rede de sociabilidade composta entre outros pelos tomadores de livros, indica “a existência, em São Paulo, de uma camada social intermediária, certamente pequena, mas muito diversificada, entre os escravos e aqueles que tinham terras e dinheiro. Mais particularmente, (...) a figura do letrado paulista, homólogo do letrado colonial mineiro (...) cuja base de poder é prestígio é o domínio das letras: são leigos e clérigos ‘a quem cabe discorrer com

proficiência teórica sobre as bases racionais da política prática ou do poder, exercido pela classe ou camada dominante, seja a nobreza aburguesada ou a burguesia enobrecida, sob o comando do rei” (ibid.). Resta-nos questionar se escravos ou homens de cor também lutavam para obter algum *poder e prestígio* a partir do domínio das letras.

No mesmo período em que o escravo Marciano está de uma certa forma inserido na cultura letrada, já que toma livro emprestado na Biblioteca, há a indicação de ex-escravos procurando a escolarização. Essa mesma autora, ao tratar do Professor João Francisco, que lecionou primeiro no Seminário das Educandas em 1827, e após 1830 foi professor da escola pública da freguesia de Santa Ifigênia, afirma: “O professor João reclamava, denunciava, informava, opinava, sugeria, perguntava. Às vezes se comportava nos limites da burocracia, quando pedia que o governo lhe dissesse o que fazer, **pois estava sendo procurado para ensinar cativos libertos**. Aflito, queria saber o que dizia a *lei*: se podia aceitá-los ou não. Ele teria lembrança de que as escolas coloniais da capital eram freqüentadas por escravos e filhos de mães escravas? Ou sabia de outros professores que estavam aceitando essas matrículas? De onde vinha e qual era o sentido da pressão: dos libertos, das autoridades, dos empregadores dos ex-escravos, ou de dentro dele mesmo? Porque, muitas vezes, ele não era apenas um funcionário zeloso, e partilhando as preocupações da população, comportava-se como o seu porta-voz” (Hilsdorf, 1999b, p. 211, grifo nosso).

Por fim, no artigo sobre a Biblioteca Nacional de São Paulo, Hilsdorf afirma que “em São Paulo, governantes, ouvidores, majores, boticários, vigários, cônegos e bispos, tenentes, ajudantes e coronéis estão todos lá, nas listas do padre José, lendo, retendo/fazendo circular os textos de seu interesse: mas essa organização social menos complexa e mais matizada nas suas relações sociais não impede o conflito, pois o bibliotecário foi acusado de deixar sair ‘a título de empréstimo tratados inteiros e volumes separados que não eram restituídos’” (2004, p. 11). A autora mostra que a prática de empréstimos era anterior à atuação do padre acusado e discute a denúncia como podendo ser remetida “a conflitos entre mentalidades e disputas por espaços sócio-culturais: teria sido um desses leitores fidalgos, perturbado pelas práticas de ordem e controle do Presidente da Província e do seu funcionário, o zeloso bibliotecário, quem, não podendo mais manter ostensivamente os livros ao seu arbítrio, em seu poder, levou ao Ministro do Império a acusação de que o padre José foi alvo?”. Ela continua: “ou poderia ter sido um porta-voz dos próprios letrados o autor do escrito, ocultando na denúncia de práticas laxistas o que era desejo de que a Biblioteca Nacional permanecesse como ‘reserva de mercado’ para seu grupo, frente à ameaça representada pelo aparecimento de um novo tipo de leitor que não era participante dos círculos ilustrados – talvez um estudante da Academia de orientação liberal mais radical, talvez os padres ultramontanos, talvez um comerciante?” (ibid.). Podemos acrescentar às suspeitas da autora: talvez um escravo, talvez negros, indesejados pela camada branca, mas tentando alguma inserção no universo letrado?

Já na segunda metade do século XIX, dentro da movimentação vivida através do grupo de liberais republicanos na Província de São Paulo, instituíram-se os Gabinetes de Leitura, que ao contrário da situação de “reserva de mercado” antes percebida por Maria Lucia S. Hilsdorf na Biblioteca Nacional, tinham agora o acesso franqueado a toda a população: “tratava-se de iniciativa incomum para a época, senão de impacto, pois valia dizer que as portas do Gabinete estavam abertas para todos e superadas as barreiras impostas pelo analfabetismo, pela exigência de indumentária adequada, pela compartimentação dos espaços coletivos” (Martins, 1990, p. 324). Os Gabinetes, segundo Ana Luiza Martins, eram “uma rede de estabelecimentos voltados para a leitura e que, dotados de estatutos homogêneos, previam a formação de uma biblioteca de gêneros e títulos diversificados, onde se podiam alugar livros; previam, igualmente, uma escola de primeiras letras, que formasse leitores para consumo daquele acervo enquanto encetavam a alfabetização dos segmentos menos favorecidos da sociedade” (1999, p. 401). Eles recebiam tanto nas escolas de primeiras letras quanto entre os tomadores de livros emprestados, inseridos nos segmentos menos favorecidos da sociedade, os escravos. Hilsdorf, a partir de um artigo publicado no jornal *A Província de São Paulo* de 1882, escreve: “Rio Claro foi uma das primeiras cidades do interior a sediar um Gabinete de Leitura que além de manter uma biblioteca oferecia desde meados de 1876, aos ‘menos favorecidos’ aulas noturnas de primeiras letras, gramática, filosofia e francês, ministrados pelos drs. Murilo Jaguaribe, M. Ferreira e Carlos S. Araújo. Em 1881 essa escola foi freqüentada por 61 alunos, **sendo 8 escravos**” (1986, p. 132, grifo nosso). Outra notícia veiculada no mesmo órgão trata de uma escola *para meninos pobres e ingênuos* instalada pelo prior do Convento do Carmo, na cidade de São Paulo, cujos professores ministravam *lições de italiano, francês, espanhol e português a todos aqueles que das mesmas quizerem aproveitar sem distinção de nacionalidade, idade ou cor* (Hilsdorf, 1986, p. 133).

A existência de tais iniciativas deve ser associada à vigência do Segundo Liberalismo, que trazia em seu bojo as discussões acerca da educação popular, o ideal da importância da filantropia e benemerência, como já nos referimos durante a Introdução desse trabalho. Inserida nesse quadro, a atuação da maçonaria adquire um papel importante na educação da população negra, conforme menciona Carmen S. V. Moraes: “as Lojas Maçônicas foram as primeiras a criar, na Província, escolas ou aulas noturnas para alfabetização de adultos, trabalhadores livres ou escravos” (1998, p. 152). Moraes cita diversas iniciativas de aulas noturnas, escolas, cursos e bibliotecas organizadas em diferentes cidades da província que recebiam alunos de origem escrava⁶⁷. Em 1874, em Campinas, a Loja Independência “criou uma aula noturna para instruir não apenas ‘homens pobres de condição livre, mas também os escravos’. (...) em 1878 seus cursos foram ampliados (...)

⁶⁷ A atuação da maçonaria não se limitava a abrir e sustentar escolas, estendendo-se também à filantropia: auxílios aos pobres, ajuda às vítimas das epidemias e aos flagelados da seca e libertação de escravos, por exemplo (Moraes, 1998, p. 153).

[lacionando-se] gratuitamente a 214 alunos, sendo 191 livres e 23 escravos” (ibid.).

Esse ideário no qual estavam imersos no período republicanos e liberais, entre os quais os maçons, não era atributo exclusivo da província de São Paulo. Em seu trabalho sobre a Biblioteca Pública Pelotense (BPP), Eliane Peres analisa uma iniciativa do Rio Grande do Sul que pode ser comparada aos empreendimentos paulistas. Embora tivesse sido criada pela elite branca, a BPP desempenhou um papel fundamental para a população negra da cidade. Pelotas vivia no final do século XIX um período de intensa atividade industrial, com uma grande concentração de escravos e trabalhadores nacionais livres (negros livres, ex-escravos e brancos pobres) assim como imigrantes, o que significaria haver “uma ‘clientela em potencial’ para um projeto como o das aulas noturnas da BPP que, na visão das elites, além da instrução, deveria preocupar-se também em oferecer educação moral” (2002, p. 85). Os livros de matrícula mostram que os alunos tinham idades que variavam entre nove e 48 anos, tendo em comum o gênero masculino e o pertencimento às classes populares. Através de uma notícia de jornal e da carta de um professor da Biblioteca, sabe-se que havia homens “livres” e de “cores diversas”, o que atesta a presença dos negros.

Depois de se certificar dessa presença, a autora se pergunta: “a questão foi compreender se os homens negros romperam com a discriminação e o preconceito para frequentarem a BPP na condição de alunos, ou se justamente a discriminação e o preconceito fizeram dos negros alunos dos cursos” (p. 93). Ela conclui que “se por um lado, o abolicionismo era um ideal recorrente entre alguns membros da diretoria [da BPP], o que talvez explique a presença dos negros nas aulas noturnas, por outro lado, é necessário considerar que os negros estigmatizados pela escravidão eram associados à ‘raça degenerada’ que precisava ser controlada e constantemente vigiada, especialmente no período pós-abolicionista” (p. 94).

A autora afirma, ainda, que o objetivo das elites que fundaram a Biblioteca Pública Pelotense e propuseram as aulas noturnas era disciplinar, normatizar e prescrever normas e padrões de comportamentos aos homens das classes populares. Entretanto, para ela, os alunos dos cursos não se sujeitaram passivamente a esse projeto, vale dizer: “as condições de classe e de grupo étnico dos alunos forjaram diferentes formas de luta” (p. 96).

Já que as estratégias engendram as táticas, o acesso dos negros à educação formal foi transformado por eles em elemento diferenciador na constituição de suas vidas. Segundo Peres, alunos formados nos cursos da Biblioteca tornaram-se importantes líderes do movimento negro pelotense. Analisando a trajetória de três deles, a autora afirma que “se no cotidiano das aulas foram submetidos a um processo de disciplinamento, esse espaço ao mesmo tempo contribuiu significativamente subsidiando alguns homens das classes populares com um dos instrumentais necessários e fundamentais na luta social: a leitura e a escrita” (p. 100). Ela conclui que, “se o projeto da ‘escola da Biblioteca’ tinha entre seus objetivos *formar* e *conformar* os homens para a

aceitação das relações e das condições capitalistas de trabalho, na prática, provocou também o oposto. Os líderes negros e operários foram um exemplo dessa realidade” (p. 101, grifo da autora).

O que desejamos frisar com esses exemplos é que, ainda que houvesse a oportunidade, ou *acontecimentos*, se a população negra não se interessasse pela escolarização e pelo letramento, não “tomaria a decisão”, procurando escolas, Gabinetes de Leitura e demais locais onde era possível ter contato com esse universo letrado, realizando assim a *ocasião*, no sentido dado por De Certeau. Ele afirma, ainda, que o *fraco*, aquele que se utiliza das táticas “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (p. 47).

Assim como o fato de existirem escravos e libertos tentando freqüentar a escola primária em São Paulo no início do século XIX, ou tomando livros emprestados na Biblioteca de São Paulo e nos Gabinetes de Leitura, outro exemplo da valorização da instrução escolar é explicitado no trabalho de Adriana Silva, em que ela analisa as reivindicações de pretos e pardos na Corte por uma escola adequada para seus filhos.

A autora inicia seu trabalho traçando um panorama da colonização da América Portuguesa em relação à política educacional dos séculos XVIII e XIX. Segundo ela, uma característica da colonização portuguesa foi o fato de que “o domínio das letras, fosse como um ‘saber’ ou pela posse de livros, sempre foi uma ‘fonte de inquietação’ para a metrópole” (p. 22). A partir de trabalhos sobre o impedimento de pardos freqüentarem escolas jesuítas, como o de Villalta⁶⁸, e de citações retiradas de Gilberto Freyre⁶⁹, Adriana Silva destaca o campo de disputas em que se constituía a educação. Explicando a dificuldade encontrada pelas pessoas de cor no acesso à instrução, ela afirma que, “segundo Villalta (1998: 350-52), os pardos que aqui viviam – portadores do estigma da cor – foram muitas vezes impedidos de freqüentar escolas pelos jesuítas, pelas autoridades da Colônia e, possivelmente, pelos professores que aqui ensinavam” (p. 23). Mas, citando o mesmo autor, Silva sustenta que ele teria escrito que esse impedimento dos pardos freqüentarem as escolas dos jesuítas aconteceram “em que pese ter havido determinações expressas por parte do governo português para que tal não acontecesse” (ibid.).

Portanto, segundo conclui Adriana Silva, “desde há muito tempo o acesso ao saber escolarizado constituiu-se em campo de disputas entre brancos e não-brancos” (p. 23). Centrando-se

⁶⁸ Infelizmente, por algum problema da edição do livro de Adriana Silva, o trabalho de Villalta não está referenciado na bibliografia, sendo esta a razão para não fazermos a citação completa.

⁶⁹ Adriana Silva escreve que “Gilberto Freyre transcreveu uma Carta Régia ainda de 1686, na qual o rei ordenava ao seu representante no Brasil que obrigasse os padres da Companhia de Jesus a não excluírem tais indivíduos, ‘geralmente só pela qualidade de pardos, porque as escolas de sciencias devem ser igualmente comuns a todo o gênero de pessoas sem exceção alguma’ (Freyre, 1933: 431)” (Silva, 2000, p. 23, grifos da autora).

na Corte, Silva apresenta como se deu a expansão do ensino público de primeiras letras e as tensões presentes no cotidiano, tais como a dificuldade dos professores manterem as aulas, a dificuldade das famílias em custearem a educação dos filhos, os métodos pedagógicos adotados. Ao mesmo tempo, a autora aponta para a “intensificação de investimentos em atividades ligadas ao capital industrial e aos melhoramentos urbanos” (p. 98) ocorridos na Corte naquele período, sendo a instrução escolar um diferencial. Segundo ela, “o acesso às letras, por parte da população liberta e escrava, passou a ser, de fato, mais uma estratégia para a construção dos caminhos rumo à liberdade” (p. 99). De acordo com a análise de Silva, no contexto urbano do Rio de Janeiro, “o ler, escrever e contar era algo não apenas considerado possível aos escravos, mas também desejável por parte de alguns senhores” (p. 106).

Por outro lado, Silva mostra a valorização da instrução ocorrida através de abaixo-assinados destinados ao Inspetor Geral da Instrução Pública, pedindo que Pretextato pudesse abrir escola, de modo que seus filhos tivessem acesso às primeiras letras “com perfeição e sem coação”, que seria o modo como eles aprendiam nas demais escolas primárias da Corte. O abaixo-assinado de 1855, transcrito por Adriana Silva, é explícito nesse sentido:

Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora. E por ser tudo isso verdade, assinamos” (Silva, 2000, p. 118, grifos da autora).

Segundo Silva, essa reivindicação mostra “a importância da formação escolar para os pais daquelas crianças”, que “expressaram seu desejo de garanti-la” usando de diversas “estratégias para tal” (p. 121).

O Professor Pretextato anexa à documentação de seu pedido para ser dispensado dos exames obrigatórios para os professores e conseguir continuar com a escola para os meninos pretos e pardos uma carta, na qual conta sua história ao Inspetor Eusébio de Queiroz. Com esta argumentação, ele pretendia convencer o Inspetor da importância daquela escola:

“Ilmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da

Corte

*Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma **pequena** escola de instrução primária, admitindo seus **filhos de cor preta e parda**; visto que em algumas escolas ou colégios, **os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta, e bastante se extimulhão**, por esta causa **os professores repugnam admitir os meninos pretos**, e alguns destes que admitem, na aula **não são bem acolhidos**; e por isso **não recebem uma ampla instrução**, por estarem **coagidos**; o que não acontece na aula escola do **suplicante**, por este também ser **preto**. (...)*
(Silva, 2000, p. 125, grifos da autora).

Esta carta, além de reafirmar o interesse das famílias negras em destinarem educação escolar aos filhos, já que mais do que ter acesso à escola, elas desejam uma *ampla instrução*, é significativa para explicar também as relações entre brancos e negros no interior da escola. Apesar das diferenças de cada localidade, e de ser datado de mais de vinte anos antes do relatório escrito por Antonio Rhormens na cidade de São Paulo, em 1877, podemos ver muitas semelhanças entre as duas realidades: em ambas as cidades há uma aceitação da necessidade de se educarem as crianças negras, porém não ao lado das crianças brancas. Embora em São Paulo não tenha sido encontrada ainda nenhuma iniciativa semelhante à escola de Pretextato, naquele relatório o Professor Rhormens sugere que deveria haver escolas à parte para aqueles *negrinhos* que freqüentavam sua escola. Na Corte também as famílias se incomodavam com aquela presença: *os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta*. Ou seja, a procura da escola por parte de famílias negras incomodava uma parte da camada branca da população, que se movimentava no sentido de separar seus filhos daquelas crianças indesejadas.

Para Adriana Silva, a existência da escola de Pretextato seria “uma expressão da luta dos libertos e seus descendentes pelo acesso à educação formal, escolarizada e distanciada do aprendizado de ofícios específicos” (p. 141).

“Por falta de vontade não foi”

O episódio analisado por Adriana Silva para a Corte nos parece ser exemplar para o entendimento da percepção da importância da escolarização para as famílias negras, mesmo no período de vigência da escravidão. Embora em São Paulo não tenhamos encontrado nenhum documento tão explícito quanto as referências à escola de Pretextato dos Passos e Silva para o mesmo período, através de outros indícios podemos encontrar exemplos da valorização da instrução escolar pelo segmento negro da população de São Paulo, como o *Colégio Perseverança ou*

Cesarino, de Campinas, fundado em 1860 e destinado à educação feminina e dirigido por Antônio Cesarino e sua mulher, que eram *pardos*⁷⁰.

Segundo José Galdino Pereira, “o que surpreende no caso do Cesarino é o fato de que os negros Antônio Ferreira Cesarino e suas irmãs Bernardina, Amância e Balbina são alfabetizados, libertos e dirigem uma escola em pleno período escravista” (1999, p. 283). Embora não fosse voltado apenas para meninas negras, o Colégio Perseverança recebia ao lado das que podiam pagar, também alunas pobres negras. Cesarino seria “alguém preocupado com as questões dos seus irmãos negros” (p. 284). Uma demonstração disso, segundo Pereira, pode ser vista no fato de que “Antônio Cesarino é um dos primeiros a filiar-se ao Partido Republicano: adesão esta compreensível, uma vez que circulava entre os negros a promessa de que ‘com a república o governo iria pôr em prática medidas relativas à instrução popular e à educação dos libertos’” (ibid.).

Uma explicação sugerida pela historiografia para a existência de um estabelecimento com tais características – de propriedade de um homem negro, tendo como professoras três irmãs negras e recebendo alunas da mesma origem – é o momento vivido pela cidade. Segundo cita o autor, naquele período “criar escolas era parte do projeto das elites dirigentes da cidade, qualquer iniciativa seria bem recebida” (p. 283). Ainda assim, em 1876 o Cesarino fechou suas portas, o que se explica, segundo Pereira “por dificuldades financeiras” (p. 286), já que o colégio não conseguia subvenções necessárias para a continuidade de suas atividades.

Podemos encontrar exemplos da busca pela escolarização também nos registros originados nas instituições escolares oficiais. A partir do relato do professor Antonio Rhormens, é possível perceber o interesse da população negra pela escola, na segunda metade do século XIX. Ele reclama da presença de *negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade*; isto é: eles se matriculavam, os pais procuravam a escola para os filhos. O professor relata que esses alunos não freqüentavam a escola com assiduidade, mas mesmo assim entendemos que eles a freqüentavam o suficiente para incomodar os brancos, já que sua presença é considerada por Rhormens como inoportuna. Assim como os alunos e alunas com nomes que julgamos ser de origem negra, e que se repetem através dos anos nos livros de matrícula, esses documentos permitem perceber o interesse pela escolarização, pois mesmo que a despeito das práticas refratárias à sua presença – como criação de dificuldades para realizar as matrículas, uso de rigor contra os alunos negros –, tais alunos continuavam procurando a escola.

A importância dada à cultura letrada por homens de cor pode ser encontrada também em outras fontes. A partir do livro *Dietário dos Escravos de São Bento*, podemos ter um exemplo da presença do letramento entre escravos e a valorização dessa cultura. Originalmente dissertação de mestrado, esse trabalho foi escrito por Luiz Gonzaga Piratininga Júnior, descendente de um escravo

⁷⁰ Eram *pardos* segundo as palavras do Imperador, em relato sobre a visita à escola. Isto talvez denote o preconceito do período, já que chamá-los de pardos é um atenuante para o fato de serem negros.

do Mosteiro da Ordem Beneditina de São Paulo. O *Dietário* é a genealogia daqueles escravos, e pôde ser escrita graças a um outro escravo. Segundo o autor, “a prospecção genealógica começou exatamente pelos registros do escravo Nicolau Tolentino Piratininga, os quais demonstraram sua preocupação com o nascimento, morte e casamento de parentes e familiares. Da mesma forma, a tradição oral dos descendentes dessa ‘família extensa’ e seu modo-de-vida estabelecido por vínculos diversos orientou-nos para o desvendar de uma rede de parentesco cuja origem remontou ao início do século XVIII. Estão arroladas no grupo familiar, dentro da longa duração história especificada, nove gerações, sendo cinco escravas e quatro livres” (1991, p. 74).

Mostrando a semelhança com outros homens de cor que se destacaram no período devido ao letramento, as trajetórias coincidem em diversos aspectos, a começar pelo fato de Nicolau ser filho de uma escrava com um abade do Mosteiro, contando possivelmente com “proteção” do pai. Nicolau “desde garoto trabalhou em muitos serviços auxiliares da abadia” (p. 92), indo, já adolescente estudar na Bahia. Embora não possa provar a interferência do pai nessa viagem, Piratininga Júnior sugere que esta pode ter proximidade com as atividades de administração com a abadia. A viagem para os estudos teria derivado dessa aproximação. O autor vai remontando a vida de Nicolau: “segundo suas anotações, em agosto de 1876, por exemplo, ele estava no Rio de Janeiro. Deriva desse período um álbum de fotografias. Nele vemos negros baianos, paulistas e cariocas que sabiam ler e escrever, e muitos são ex-escravos de São Bento” (ibid.). Foi na Bahia que Nicolau “adquiriu conhecimentos básicos de leitura, escrita, Aritmética e Contabilidade. Mais tarde sua educação completou-se com mais leituras diversas e com o desempenho de serviços administrativos” (ibid.). Mantendo a tradição familiar de proximidade com os monges beneditinos, Nicolau continuou a trabalhar para o Mosteiro mesmo como homem livre. Além disso, continuou a organizar a história familiar: “hábil para manejar cartórios e assuntos ligados a propriedades, ele organizou em sua casa uma espécie de arquivo para suas escrituras. Em sua ‘burra’, seus documentos eram guardados pelo modo tradicional, enrolados e envolvidos com uma fita. O conjunto desses papéis abrangia seus bens e o de seus familiares” (p. 97). Outro exemplo da valorização da cultura letrada entre esta família pode ser visto no fato de que entre os quatro filhos de Nicolau, três se formaram professores primários (p. 146).

A preservação da história da família escrava, possibilitada pela iniciativa daquele escravo – liberto, como os demais cativos dos beneditinos em 1871, com a Lei do Ventre Livre – não nos mostra apenas o cotidiano, a família escrava, a conservação dos traços de sua etnia original como forma de resistência contra a escravidão. Os documentos recolhidos e também produzidos pelo escravo Nicolau possibilitam entender sua trajetória de escravo a “homem culto, patriarca, aliás, de uma família de pessoas cultas, resquício sem dúvida da atitude peculiar que os monges de São Bento tinham em relação à escravidão, como mostra sua decisão de extingui-la em 1871” (José de

Souza Martins, “Prefácio” ao *Dietário dos Escravos de São Bento*, p. 8). Resquício não apenas da característica dos escravos dos monges beneditinos, mas também de uma parcela da população negra que procurava se movimentar na cultura letrada com mais facilidade do que à primeira vista poderíamos imaginar.

Embora não sejam comuns ocorrências tão peculiares quanto a existência de registros escritos, recolhidos e preservados por um ex-escravo, como é o caso do exemplo de Nicolau Piratininga, a busca pelo letramento pode ser vista a partir de outras iniciativas de escravos no período. Uma delas é o Clube Literário de Bragança citado por Lilia Schwarcz, que mostra que em 1884, na *população escrava da cidade de Bragança, nota-se tendências manifestas para a instrução* (Schwarcz, 1983, p. 110). Segundo o autor do artigo, os escravos *empreenderam a fundação de uma associação literária que tem por fim o desenvolvimento dos sócios por meio da leitura e discussão*, vale dizer, buscavam se aproximar da cultura letrada.

Helena Morley cita, a partir de Minas Gerais, um caso exemplar em seu diário. Em 1893 um homem negro chamado Salomão contrata seu irmão Renato, para ensinar seus oito filhos:

“Há poucos dias Renato veio dizer a mamãe que Salomão, um negro que mora em Bom Sucesso e tem oito filhos, o tinha contratado para dar escola aos meninos dele, nestas férias, a dez mil-réis por mês. Ele aceitou pq já tem muita bengala de três-folhas e muita vassoura sem vender e diz que é melhor ficar ganhando dez mil-réis do que ficar amontoando tanta coisa sem achar quem compre” (Morley, 1988, p. 331).

Por que razão esse homem pobre de uma cidade do interior de Minas Gerais se preocuparia em despender uma quantia mensal com o “dar escola” a seus filhos se a instrução não fosse valorizada? Maria Salete Alves de Aguiar, ao explicar a atuação do menino branco como professor de meninos negros, considera que “os costumes e hábitos estavam em processo de mudança” (2004, p. 32), daí a aceitação do trabalho por parte de Renato. Tratando da ação da família negra, a autora afirma que “é inegável por parte do segmento discriminado, a crença na função restauradora da educação que, no imaginário, contribuiria, a longo prazo, para o resgate da pobreza analfabeta” (ibid.). Assim, “a cultura letrada é valorizada e a ‘vontade no estudo’ assegurado por uma eficiente varinha de marmelo”. A autora cita a passagem do diário em que Helena conta que quando Renato chegava “*já encontrava Margarida [a mãe dos meninos] à espera dele, com a vara de marmelo em cima da mesa, e a meninada olhando os livros sem se mexer*” (ibid.).

Uma iniciativa similar à de Salomão pode ser encontrada na província de São Paulo. Ali temos o exemplo do surgimento do Colégio São Benedito, em Campinas. Segundo José Galdino Pereira, “no início do século [XX], por volta de 15 de julho de 1902, um professor negro, Francisco José de Oliveira, natural de Minas Gerais, ex-seminarista, formado em magistério, vindo de Ribeirão Preto, onde lecionava, passa pela cidade [de Campinas] em visita. Na ocasião, se hospeda

com um negro de nome Francisco (Chico) Vilela, que era proprietário de um bar alcunhado ‘frege-moscas’ (...). Esse estabelecimento era muito freqüentado por homens negros ligados à Irmandade de São Benedito que, **ao descobrirem que o visitante era professor, tiveram a idéia de convidá-lo para criar uma escola para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade.** Aproveitando os fundos da Igreja de São Benedito, onde funcionava a escola de música, iniciaram-se as aulas no mesmo ano, ficando assim fundado o Colégio São Benedito” (1999, p. 386, grifo nosso). Ou seja, os homens negros da cidade, unidos em torno de uma Irmandade, desejavam destinar escola aos filhos, especialmente sob a tutela de um professor da mesma origem. Podemos imaginar que, apesar de passada mais de uma década da abolição da escravidão, os alunos negros ainda enfrentavam dificuldades para freqüentar as escolas públicas oficiais? Ou, ainda, será que como no caso dos alunos do professor Pretextato, de meados do século XIX, na Corte, aqueles também aprendiam com *coaço*? Ainda que seja difícil responder satisfatoriamente a essas questões, é importante frisar a existência de iniciativas da população negra na busca pela escolarização, como mostra a origem do Colégio São Benedito.

Já no início do século XX, a partir de depoimentos deixados por pessoas de origem negra, podemos perceber o papel da escola na vida delas. O relato autobiográfico de José Correia Leite demonstra a existência dessa percepção da importância da escola: nascido em 1900, ele relata suas experiências quando criança, mostrando as dificuldades pelas quais passara para conseguir estudar: falta de “vestido decente”; ausência de familiares ou responsáveis que pudessem se responsabilizar por ele na escola; dificuldade em se manter em uma mesma escola por muito tempo, já que muitas vezes estas eram temporárias; dificuldade de conseguir estudar durante períodos mais longos devido ao cansaço físico e necessidade de trabalhar (Leite, 1992). Dificuldades provavelmente partilhadas por muitos alunos negros durante esse período, mas que comprovam que a instrução era perseguida. Correia Leite, falando da dificuldade em ingressar na escola no início do século XX testemunha: “*E não facilitavam, não havia uma campanha de alfabetização’ ‘...Se tivesse, eu não teria dificuldade’... Por falta de vontade não foi*” (Demartini, 1989, p. 54).

Nos depoimentos colhidos por Teresinha Bernardo, como já vimos, o desejo de estudar e a consciência da necessidade de freqüentar a escola também estão presentes:

“ Como já disse, eu era engraxate. Com 5 anos, já tinha a minha caixa, andava perto de casa engraxando sapato da vizinhança. Conforme fui crescendo, as distâncias que eu andava eram maiores e aí eu comecei a engraxar e a entregar jornais. Fiz ponto até na Estação da Luz. Aos 10 anos, minha mãe me mandou para a escola. Então, eu mesclava escola – engraxate – jornaleiro”.

Isto é, mesmo trabalhando desde os cinco anos em diversas atividades, ele era mandado para a escola pela mãe. Se a educação não fosse percebida como importante, que motivos fariam a mãe

do menino o enviar à escola? Podemos desconfiar do medo de alguma punição por parte da mãe, caso não o mandasse, mas não encontramos na documentação nenhuma referência a isso. Por outro lado, se tantas crianças deixavam de freqüentar a escola, a despeito da obrigatoriedade, como mostram relatórios dos responsáveis pela instrução pública, talvez o fato de essa mãe encaminhar o filho à escola demonstre a importância dada à educação.

Nos depoimentos colhidos de pessoas negras nascidas no início do século XX, a menção à busca pela escolarização é constante. Um dos entraves mais recorrentes encontrados por eles era a necessidade de trabalhar, e por isso a dificuldade de continuar os estudos, como narra Benedita de Jesus Athanasio, nascida entre 1911 e 1912:

“A minha mãe custou muito a criação minha, né? Nós pegamos, depois eu entrei no emprego com dez anos. Dez anos, ali eu comecei a trabalhar com ela, né? Fui pajem, né? Fiz meu quarto ano e aí fui pro grupo. Dum ano pro outro passei todos os anos, não repeti nenhum ano de escola. Entrava ao meio dia na escola e chegava em casa às quatro e meia. Das quatro e meia até às sete(...)”⁷¹.

Ao cansaço gerado pelo fato de trabalhar, somavam-se outras dificuldades, como a falta de merenda e de vestimenta adequada:

“Eu saía de manhã com ela [mãe], sete horas da manhã estava no emprego. Trabalhava com ela até dez horas, meio dia. Quando era meio dia eu pegava ia pro Grupo, o Grupo era em frente. Feito pajem, né? Ganhava dez mil réis por mês, né? Ali eu fiz todos os anos. Não repeti um ano de escola, né? Com sacrifício e tudo, um dia levava lanche, outro dia não levava, andava de chinelinho, minha mãe não tinha posses de comprar. Minha mãe ganhava vinte e cinco mil réis por mês e eu ganhava dez”⁷².

Outro entrevistado, nascido em 1910, quando perguntado pelo entrevistador se gostaria de comentar algo sobre sua vida, responde:

“(...) num pude istudá (estudar) e foi... entrei no... no... na ... na escola, naquele tempo do interior, então fiquei só oito mese(s)... ... depois tive que saí pa, pra vim, pra panhá (apanhar) café, porque... (...) intão, num, num, num pude... num pude, num tive... muito, muito tempo de...de...de...de cancha pra... (...) prá istudá (estudar), essas coisas”⁷³.

Além disso, o preconceito racial era enfrentado no cotidiano escolar. A entrevistada Benedita, citada anteriormente, relata⁷⁴:

⁷¹ São Paulo. CAPH. *Memória de Escravidão em Famílias Negras*, caderno 26.

⁷² Ibid.

⁷³ Idem, caderno 31.

⁷⁴ Idem, caderno 26.

“E minha mãe comprava aqueles chinelinhos de saco, que eu ia na escola, aqueles avental com aquele pano grosso, parece linhão, tinha bege e... fazia aqueles avental. Eu chegava na escola e as meninas toda arreliaava de mim - preconceito, né? Eu pegava, eu chorava, né?”⁷⁵

Um entrevistado, nascido em 1916, demonstra como muitas vezes o preconceito racial era explícito⁷⁶:

“Tinha muito racismo, mesmo. Apanha na escola, viu. Uma professora, trocou de professora, uma vez, e eu não fiz uma lição lá, que eu não sabia, né, não fiz, ah, ela meteu a régua na minha orelha que cortou! Me cortou a orelha, viu? Aí toca fazer curativo! Depois os menino, lá, naquele tempo, né, xingava a gente: ‘Tição’, tal, até que peguei o menino na rua e dei uma surra nele (risos) e me expulsaram do, do colégio, não deixaram mais eu estudar. Ainda minha mãe ainda foi lá, chorar pr’eu estudar... expulsaram!”⁷⁷

Ainda que as referências dos Jornais da Raça Negra à falta de importância dada à escola possam ser encontradas com frequência, devemos matizar com outros fatores enfrentados pelo segmento negro enfrentavam em sua luta pela sobrevivência. As dificuldades com que esbarravam na tentativa de escolarização, assim como o racismo presente no período e principalmente a preocupação mais imediata com a sobrevivência talvez expliquem tal cenário. De outra forma, não poderíamos compreender os diversos relatos que mostram a disposição das famílias em fazerem as crianças aprender a ler e escrever, mesmo sem conseguir acesso à escola. Benedita dos Santos, nascida em 1913, relata:

(...) mas infância não gozei nada, não sei o que é infância. Mas meu pai foi muito bom pra mim, me ensinou a trabalhar, me ensinou a respeitar os...os demais, obedecer me ensinou rezar, me ensinou a ler. Eu queria ler, foi ele que me ensinou em casa, não me mandou pra escola... era assim, foi tão bom(...)⁷⁸.

A mesma depoente citada no tópico anterior, cujo pai, ingênuo proveniente da Lei do Ventre Livre, freqüentou a escola por ter como padrinho o professor, conta como foi seu aprendizado da

⁷⁵ Diversas pesquisas tratam do preconceito racial na escola contemporânea, trazendo exemplos muito semelhantes aos mencionados nos depoimentos referentes ao início do século XX. Eliane Cavalleiro, exemplifica: “Segundo [a depoente] afirma, as crianças só brincam com ela: quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A gente está brincando de mamãe. A Catarina branca falou: ‘Eu que não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando)’. A Camila que é branca não tem nojo de mim.

- E as outras crianças têm nojo de você?

- Têm” (Cavalleiro, 2000, p. 45).

⁷⁶ Idem, caderno 34.

⁷⁷ Em outro trabalho, Eliane Cavalleiro mostra algumas das experiências de uma mulher negra na escola, que em seu depoimento se ressentiu: “Como eu me esforçava para ser boa! Apesar de ouvir sempre: ‘Sai p’ra lá ‘neguinha’, você não presta’, de, na escola me ser reservado o último lugar na última fileira; de muitas crianças se recusarem a sentar comigo (...)” (Cavalleiro, 2003, p. 8).

⁷⁸ São Paulo. CAPH. *Memória de Escravidão em Famílias Negras*, caderno 3, p. 1.

escrita, ministrado pelo pai:

“[O pai] *Ensinou acho que como ele aprendeu, não? Ensinou, tinha uma cartilha, e ele ensinava na cartilha: a, b, c, assim. Ai depois, ia indo... Era fácil de aprender ler, viu? Era gostoso! Ele comprou uma cartilha, com pouco tempo eu atravessei a cartilha. Depois ele disse: ‘Eu vou comprar um segundo livro pr’ocê’. Ele foi comprou um segundo livro, que chamava ‘O segundo livro do Dr. Silva Ramos’. Aquele livro era a história daquele homem, daquela família. O Dr. Silva Ramos e ela D. Júlia. Então ele me deu o segundo livro e disse: ‘Agora eu vou ensinar você no segundo livro’. Ai eu peguei o segundo livro, fui lá no quintal, sentei embaixo de uma árvore; olha, acho que com umas duas horas eu atravessei o livro inteirinho! (risos) Eu, soube toda, toda. Só... duas palavras que eu não pude ficar sabendo: Doutor, era um “d” e um “r”. Eu falava, ‘mas o que será?’ (sussurrando) “O que será?”. Esta eu não sabia. E a dona era um “d” e um “n” e um “a”. Essa. Só essas duas palavras que eu não soube. Ai eu lia e falei pra ele: ‘Papai, como é que fala aqui?’. Ele disse ‘doutor Silva Ramos’. ‘E aqui?’ ‘Dona Júlia. E aqui... ah! Não precisou ele ensinar pra mim o segundo livro. É, na cartilha eu já aprendi o A, B, C e aprendi juntar letra, pronto, né?’”⁷⁹.*

A realidade encontrada nesses relatos pode ser vista em diversos outros depoimentos do mesmo período, mostrando que nem sempre o fato de não terem freqüentado a escola significou o alheamento ao universo das letras. Diversos motivos podem ter impedido que essas famílias enviassem os filhos à escola. No entanto a valorização da instrução parecia estar presente.

Se, como coloca Wissenbach, “é claro que a idéia da liberdade e os meios de concretizá-la passavam necessariamente por aquilo a que haviam sido impedidos como escravos”, mesmo que “referenciada também por aprendizados sociais anteriormente adquiridos” (p. 120), consideramos a luta pelo acesso ao letramento e à escolarização formal uma amostra da importância para o grupo identificado como “negro” de tentar uma inserção na sociedade diferente da conseguida.

Casos exemplares como os citados acima mostram que houve desde pelo menos o início do século XIX, a busca por parte dessa camada da população de aproximação com a cultura letrada e com a escola. Tentativas que foram algumas vezes bem-sucedidas, muitas vezes não. Ainda assim, nestes casos, procuravam produzir o letramento no âmbito doméstico, familiar, conforme analisaremos a seguir.

Disputas pelo mercado de trabalho

Segundo analisamos durante a análise da *ação branca*, mesmo com todos os debates e

⁷⁹ São Paulo. CAPH. *Memória de Escravidão em Famílias Negras*, caderno 12, p. 19.

discursos acerca da necessidade de se destinar um certo tipo de instrução à população negra, a bibliografia citada anteriormente comunga da idéia de que a partir de meados da segunda metade do século XIX as discussões, antes voltadas ao aproveitamento do trabalhador nacional como mão-de-obra, são direcionadas para os imigrantes. Marta Carvalho, utilizando como referência o trabalho de Célia Azevedo, identifica a mudança do destinatário da educação, efetuado pelo discurso dos republicanos, que passa do trabalhador livre para o imigrante como o cidadão desejado para formar a nação brasileira, sendo parte do que a autora chama de “opção imigrantista” realizada pela elite paulista no final do século XIX. Nesse mesmo movimento, Schelbauer afirma que “a escola voltada para o treinamento da mão-de-obra assalariada não se efetivou e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira simultânea à abolição definitiva” (1998, p. 52). Na visão desta autora, as preocupações com a educação do povo continuam com a Proclamação da República, deixando o viés privado e passando para o público: “as discussões sobre a educação do povo passam a ter como objetivo a formação do cidadão” (p. 53). Cidadão este que deveria ser branco, de sangue europeu e com todo o caráter civilizatório que estas características traziam imbuídas no imaginário da época. Cidadão que era o imigrante europeu. Nas palavras de Azevedo, “o tema do aproveitamento do nacional, que durante todo o século [XIX] ocupou tanto espaço de debates e parlamentares e preencheu tantos livros, foi deixado de lado e praticamente caído no esquecimento” (1987, p. 163).

Tratando do início do século XX, Demartini procura refletir sobre quais seriam os motivos para que uma cidade como São Paulo, que expandia a rede de escolas públicas até bairros mais distantes e onde a rede particular crescia consideravelmente – em função tanto de iniciativas religiosas quanto leigas – vivenciasse a criação de escolas direcionadas para determinados segmentos populacionais, especialmente os de nacionalidades distintas. Sua hipótese é que a convivência entre os diferentes grupos (italianos, alemães, japoneses, judeus, negros) não era tranqüila, e as escolas segmentadas seriam um reflexo de uma organização de cada grupo pela sobrevivência na cidade, onde os grupo disputariam espaço uns com os outros.

Como já vimos, através das memórias de escolarização de Correia Leite, a autora discute as dificuldades encontradas pela população negra em ingressar em grupos escolares públicos, afirmando que restavam para esse segmento as escolas particulares, o que, segundo ela, “parece reafirmar o caráter discriminador da escola pública” (p. 54). Demartini sugere que havia uma complementaridade entre o ensino público e o particular: as escolas públicas seriam direcionadas aos setores mais privilegiados da sociedade, enquanto às camadas mais baixas da população restariam as escolas particulares – daí a existência de escolas privadas direcionadas a grupos específicos (italianos, ingleses, alemães, por exemplo)⁸⁰. Ela afirma que houve tentativas também

⁸⁰ Ao constatar as dificuldades encontradas pelas classes mais baixas para conseguirem freqüentar as escolas oficiais, a autora deixa de lado, entretanto, uma melhor caracterização dessas escolas criadas por particulares, não as distinguindo

do grupo negro de criar escolas, fomentadas pelas Irmandades Negras. Isso seria um reflexo da disputa pelo espaço entre negros e imigrantes: “é como se cada um tentasse, de formas as mais variadas, organizar-se para sobreviver na cidade, e poder disputar com outros grupos a participação do mercado de trabalho que talvez não os absorvesse tão facilmente assim, ou nas posições almejadas por cada um” (1988, p. 337).

Ainda que não tenhamos encontrado documentos acerca dessas escolas criadas a partir das irmandades e do movimento negro, citadas pelos militantes Correia Leite e Raul Jovino do Amaral, podemos explicar a busca pela escolarização por parte da camada negra também como uma forma de disputa entre os trabalhadores menos qualificados, mesmo anteriormente ao período retratado por Zeila Demartini. Assim, o acesso à escola seria um diferencial na disputa pelo mercado de trabalho.

Ao tratar da escolarização de pretos e pardos na Corte, Adriana Silva indica que ali se vivenciava a “intensificação de investimentos em atividades ligadas ao capital industrial e aos melhoramentos urbanos” (2000, p. 98), sendo a instrução escolar um diferencial. De acordo com Silva, “o acesso às letras, por parte da população liberta e escrava, passou a ser, de fato, mais uma estratégia para a construção dos caminhos rumo à liberdade” (p. 99). Assim, segundo a análise da autora, no contexto urbano do Rio de Janeiro, “o ler, escrever e contar era algo não apenas considerado possível aos escravos, mas também desejável por parte de alguns senhores” (p. 106).

Podemos supor que também em São Paulo o acesso à escolarização se constituiu num diferencial para a disputa pelo mercado de trabalho, sendo uma das explicações para procura da população negra pela escola. Diversos autores remetem à disputa entre trabalhadores nacionais, especialmente negros, e imigrantes europeus em São Paulo. Tal disputa se daria em vários âmbitos: pelo viés da cultura, do trabalho, e também da educação. Tratando da realidade de Taubaté, Maria Cristina M. Soto afirma que a mudança no regime de trabalho, com a aproximação da abolição da escravidão engendrou discussões acerca da necessidade de educação para a formação dos trabalhadores: “a mudança de mão-de-obra aguçou a identificação entre educação e trabalho, criando o consenso de que o trabalhador livre necessitaria de um mínimo de qualificações para se adaptar ao mercado de trabalho” (2001, p. 207). A importância da instrução escolar parece ter sido compartilhada pela população negra, que procuraria se escolarizar a fim de concorrer com os demais segmentos pobres da sociedade. Maria Cristina M. Soto identifica em Taubaté a existência, ainda na década de 1880, de uma “agência de locação e sublocação de escravos e livres”, afirmando que “ampla e heterogênea camada da população competia nas mesmas agências de emprego e por idênticos serviços, com a única diferença de que os livres conservavam seus salários enquanto os

de escolas privadas direcionadas para as classes abastadas ou ainda as escolas públicas voltadas para as classes populares. Ver, por exemplo, Maria Lucia S. H. Barbanti, 1977 e Rosa Fátima de Souza, 1996.

escravos abonavam o produto a seus legítimos senhores” (p. 348).

3.2 – Questionando as táticas: dificuldades e ausência negra na escola

Se a cultura letrada e a escolarização estavam no universo desejado pela população negra, e se essa movimentação pode ser detectada desde o início do século XIX, esse grupo, no entanto, não estava completamente inserido nos espaços escolares. Em função de dificuldades variadas, pudemos perceber nos registros sobre a instrução de São Paulo uma ausência negra na escola.

Ao longo da segunda metade do século XIX, nos documentos da Instrução Pública de São Paulo, analisados no Arquivo do Estado, uma das características mais constantes em relatórios e ofícios de professores, inspetores e presidentes de província é a existência de queixas contra pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas. Estes, não percebendo a importância da educação, se furtariam de manter as crianças na escola, por diversos motivos, especialmente a pobreza, que os obrigariam a utilizar o trabalho das crianças para a sobrevivência das famílias, resultando também na dificuldade em adquirir vestimentas adequadas e materiais escolares; ou ainda, a falta de consciência acerca da importância do acesso à instrução.

Em discurso de abertura dos trabalhos da Assembléia Legisla Provincial de 1849, o Presidente da Província de São Paulo, Vicente Pires da Motta, trazia a valorização da educação escolar e algumas dificuldades para tal instrução chegar ao povo:

“A instrucção primaria cifra-se effectivamente em o estudo da leitura, da escripta, e das mais facéis operações arithmeticas. Em um menino podendo ler sem soletrar muito, escrevendo sem orthographia, fazendo sem repetidos erros algumas contas está prompto. E essa mesma instrucção manca não é accessivel a todos. Grandes distancias, e pequenos meios privão muitos de mandar seus filhos a escola”.⁸¹

Ao narrar a situação da educação escolar na província, no Relatório de 1857, o Inspetor Geral apresenta a visão dos responsáveis pela instrução acerca da importância dessa educação, que ele contrapõe à incúria dos pais e responsáveis pelos alunos:

“Não desconheço entretanto que, como em outros pontos do Imperio, os resultados da disseminação das Cadeiras de primeiras lettras, onde se franquêa gratuitamente a todo o mundo a instrucção e educação, não são lisongeiros. Todos os Inspectores de Districto me remettem queixas sobre a incuria dos chefes de familias. Nem as escholas matriculão o numero de meninos que podem e devem receber esses conhecimentos necessarios á todo o homem, denominados primeiras lettras, e nem os que se matriculão se conservão por todo o tempo preciso para completarem a

⁸¹ Discurso com que o illustrissimo e excellentissimo senhor doutor Vicente Pires da Motta, presidente da provincia de São Paulo, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1849. São Paulo, Typ. do Governo, 1849, p. 3.

instrucção”.⁸²

Essas reclamações continuam aparecendo nos relatórios e ofícios ao longo de todo o século XIX. Na visão do Estado, a educação escolar deveria ser entendida como elemento de vital interesse para a sociedade, mas o povo não perceberia essa importância. O Relatório apresentado à Assembléia Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, Antonio da Costa Pinto Silva, em 1871, defende a instrução obrigatória em função do descaso de certos pais:

“Para o pai que comprehender o que vale a instrucção, não há sacrificios a que se poupe no emprenho de proporciona-la a seus filhos. Se não o comprehende, justo é que intervenha o poder publico em nome dos vitaes interesses da sociedade, para garantia da ordem e da liberdade, cujo maior inimigo é de certo a ignorancia do povo”.⁸³

Nesse mesmo ano, no relatório ao Presidente da Província, o Inspetor afirma: em relação à instrução pública: *“Póde-se dizer que 1871 é ainda 1851!”*⁸⁴. Criticando as famílias, ele continua:

“Que falta á outra parte que rejeita o beneficio? O tempo? Esses meninos do povoado, que vivem fóra da escola, ou não trabalham, ou emprégão-se em serviço domestico que não lhes monopolisa o dia todo. Meios de occorrerem ás condições? O ensino gratuito, e não lhes impõe nenhuma. Trajos para comparecerem ante o mestre? Elles têm para comparecer ante o publico são vistos por toda parte, vadiando, senão entregando-se as piores praticas. Esse desprezo da escola, a infrequencia dos que a procurão, a despedida quando mal sabem lêr e escrever, tudo isso está mostrando bem claro que o mal procede da ignorância das familias”.⁸⁵

Diversos outros exemplos acerca dessa visão por parte do Estado em relação ao alegado desinteresse atribuído às famílias podem ser vistas na documentação, desde os relatórios de inspetores e presidentes de província até os relatórios e ofícios de professores públicos. Em relatório datado de 30 de abril de 1874, a professora Helena Vidal Mendonça, da Escola Pública de Primeiras Letras para o sexo feminino da Freguesia de Nossa Senhora do Ó, mostra algumas dificuldades enfrentadas pelas famílias para mandarem as filhas para a escola:

*“Tenho frequentes 21 alumnas e matriculadas 24 e podia ter maior numero se por aqui chegasse o ensino obrigatorio, visto ser o único meio de fazer com que os Paes se resolvessem a mandar as Filhas a escola; é verdade, uns ____ (?) que moram longe, outros que não tem meios para trajarem as filhas como devem e outros emfim porque ellas não tem vontade de vir a escola”*⁸⁶.

⁸² Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo ao Presidente da Província, 1857, p. 11.

⁸³ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo ao Presidente da Província, p. 36.

⁸⁴ Idem, p. 192.

⁸⁵ Idem, p. 194.

⁸⁶ AESP. Instrução Pública – Relatórios das Localidades de Letra S – Capital. CO4930, 1874.

Em 1874, a Lei n. 9 de 22 de Março, declara o ensino obrigatório na província de São Paulo *para todos os menores de 7 a 14 annos do sexo masculino, e 7 a 11 anos do sexo feminino, que residam dentro da Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade phisica ou moral*⁸⁷. Entretanto as reclamações sobre a baixa frequência e a falta de interesse das famílias pela escola não desaparecem dos relatórios, apenas mudam de forma. Se no período anterior à obrigatoriedade do ensino professores e inspetores clamavam pelo ensino obrigatório como meio de levar os alunos às escolas, a partir de sua promulgação as reclamações passam a versar sobre a dificuldade de espriar esse ensino por toda a província, ou seja, o pouco alcance da obrigatoriedade.

Em 1875, o professor João da Silva Machado, da Freguesia de Nossa Senhora do Ó, também reclama das famílias e do pouco sucesso alcançado pelo ensino obrigatório:

“Há de notar que não seja frequente todo o numero dos matriculados, mas confesso não ser culpa minha, porque certos meninos, com quanto eu me esforce e envide tudo quanto está a meu alcance para fazel-os frequentar a eschola, encontrão apoio por parte de seos pais, que, se mandão elles á eschola três ou quatro dias afios, seis ou oito deixão de mandar, pelo que em vez de haver progresso há regresso.

*Hé de summa necessidade ser geral o ensino obrigatorio, por que então os pais, tutores, curadores e todos aquelles que tem meninos sob sua direção, de receio das penas que são infligidas, farão com que haja sempre frequencia, e havendo esta pode haver progresso”*⁸⁸.

Em 1876, o professor acrescenta ao relatório uma longa queixa contra os pais de alunos, desta vez não se referindo às dificuldades de fazer com que eles enviassem os filhos à escola, mas sim para que reconhecessem o valor da educação e fizessem seus filhos estudarem fora do horário escolar. Ele comenta, assim como o Inspetor em 1871, que os alunos não estudam, preferindo ficar *vadiando*, entregando-se às *piores práticas*, à *devassidão*:

“Tenho sempre ouvido queixas contra o magisterio. É bom que o magisterio opponha tambem algumas aos pais de familia brasileiros, não aquelles pais de boa-sociedade, que conhecem o valor da educação da familia, mas sim ao commum dos pais. Entendem estes, só quem me refiro, que é bastante mandar os filhos a escola. Com dificuldade dão-lhes o que é preciso. Fazel-os estudar em caza as lições passadas na escola, nenhum o faz. Os meninos ahi andão pelas ruas tardes inteiras a correr após um arco de barril, ou adiante de um volante aereo, ou em bandos a jogar capoeira,

⁸⁷ Collecção das Leis e Posturas Municipaes promulgadas pela Assembléa Legislativa da Provincia de S. Paulo, S. Paulo: Typographia Americana, 1874.

⁸⁸ AESP. Instrução Pública – Offícios da Capital. CO5038, 1875.

*entregando-se desde cedo as devassidões. Eu, por mais que faça, não consigo que um alumno venha para a escola com as lições de Grammatica ou Arithmentica decoradas. Entretanto essas lições, que dependem do exercício da memória, devem ser estudadas em casa, só explicadas ou praticadas na escola, para que o tempo, que gastão em decorar, fosse empregado em qualquer outro exercício. Quanto ao procedimento, todos os alumnos o tem bom na escola. Apenas dois alumnos irmãos que, com quanto não procedão de modo a ser requerida sua expulsão, são invencíveis quanto aos habitos da vadiação e falta de aceio com que se apresentão na escola”*⁸⁹

Diversos registros mostram as queixas vindas dos presidentes da província, de inspetores e de professores contra as famílias dos alunos. No relatório acima, de 1876, o professor afirma que *Tenho sempre ouvido queixas contra o magistério*. Essas queixas dos pais e da sociedade em geral podem ser apreendidas nas falas dos próprios professores, como no relatório do professor João Gil d’Andrade Vasconcelos, da Escola Publica do Segundo Districto, localizada á Rua da Boa Morte, que em 1877 deixa entrever as queixas e dificuldades dos pais dos alunos para mandarem os filhos à escola:

*“Outros [pais], e estes em maior numero, queixão-se de falta de meios para decentemente trajarem seus filhos, e também de nossas escólas apenas fornecer o ensino limitadamente, isto é, sem aumenos dar-lhes os utensis extremamente necessario para o seu desenvolvimento”*⁹⁰

Com o passar do tempo as reclamações dos professores deixam de se referir aos pais que não matriculam os filhos. Elas se deslocam, passando a mencionar o descaso das famílias com a educação das crianças, especialmente com a aquisição de material escolar necessário, como transparece no relatório do Professor João da Silva Machado, da Freguesia de Nossa Senhora do Ó, de 1890:

*“Infelizmente aqui da-se um fato, e creio que em toda a parte, que muito contribue para o atraso das creanças: é a extrema pobreza de uns e a negligencia de outros na aquisição de livros necessarios”*⁹¹.

Além da falta de material escolar, as críticas sobre a obrigação imposta pelas famílias para que as crianças trabalhem ao invés de irem à escola continuam presentes, como na fala da Professora Elisa Angelica de Brito Alambert ao Inspetor Geral da Instrução Pública em 1885:

“As classes operarias de, como V. S^a bem o sabe, pouco zelozas da educação dos filhos, sem avaliar devidamente o mal que dessa incuria lhes advém, obrigam geralmente os filhos aos trabalhos domésticos em prejuizo da sua frequencia nas

⁸⁹ AESP. Instrução Pública – Relatórios das Localidades de Letra S – Capital. CO4930, 1876.

⁹⁰ AESP. Instrução Pública – Relatórios das Localidades de Letra S – Capital. CO4930, 1877.

⁹¹ AESP. Instrução Pública – Relatórios das Localidades de Letra S – Capital. CO4931, 1890.

escolas publicas”⁹².

Ou no relato do Professor Guilherme von Atzinger, no mesmo ano:

*“Como os pais dos alumnos são todos analphabetos, com raras excepções, não se compenetraram da utilidade do ensino e da educação, d’ahi ia pouca atenção que ligam á instrucção de seus filhos”*⁹³.

O professor João da Silva Machado, do bairro de Nossa Senhora do Ó, já citado, em seu relatório 1892, comenta:

“A praga do analphabetismo que aqui infesta é sem duvida em parte devido a pais ineptos que elevam o bem material acima da educação e instrucção de seus filhos, roubando-lhes como os velhos salteadores o doce e sagrado pão do ensino”. Segundo ele, é *“a estes pais que fogem com os filhos da escola que devemos o atraso deste ramo de serviço, sem contar os sacrificios dos cofres municipais”*⁹⁴.

Muitos outros exemplos poderiam ser destacados de relatórios e officios referentes à Instrução Pública de São Paulo durante o período aqui estudado, nos quais professores, inspetores e presidentes da província se queixavam do descaso dos responsáveis para com a educação escolar das crianças da província. Esses registros, assim como os expostos acima, relatam a classe de alunos a que se referem os professores, ou seja, são em sua maioria alunos de origem pobre. Não há menção à cor dos alunos. No entanto, assumindo que a população negra era majoritariamente pobre, podemos cogitar que muitos dos casos citados acima retratam famílias negras. Ainda que a “vadiagem”, a “devassidão”, certamente não fossem características atribuídas exclusivamente aos negros, é interessante perceber a semelhança nessas falas destacadas acima com a visão de Antonio Rhormens, que em 1877 se refere aos alunos de *origem africana*: ele comenta os vícios que tais alunos portam, as espeluncas onde vivem, as práticas de atos e expressões torpes que ali aprendem, e assim contaminam os demais alunos. Ao longo dos relatórios, existem referências à *vadiagem* dos alunos, às *piores práticas* às quais eles se entregam, à *falta de aceio* dos alunos. Carlos José F. dos Santos, ao discutir os *nacionais pobres* em São Paulo, no início do período republicano, comenta as tentativas de remodelar a cidade nos moldes europeus, chamando a atenção para o “processo de alteração na composição étnica da população” e para a “resistência dos que, por se diferenciarem do modelo urbanístico e sociocultural a ser implantado, eram descritos como desqualificados e deslocados no tempo e no espaço, quando considerados” (2003, p. 68). Ele transcreve um relato das “autoridades paulistanas” sobre aqueles que viviam na área central da cidade. Essa população, composta em grande parte pela camada negra, precisaria ser controlada, saneada, em nome da “limpeza, da saúde e da segurança pública” (p. 90):

⁹² AESP. Instrução Pública. Officios da Capital. CO5039, 1895.

⁹³ AESP. Instrução Pública. Relatório das localidades de letra S – Capital. CO4930, 1885.

⁹⁴ AESP. Instrução Pública. Officios da Capital. CO5041, 1892.

“É aí que, protegida pelas depressões do terreno, pelas voltas e banquetes do Tamanduateí, pelas arcadas das pontes, pela vegetação das moites, pela ausência de iluminação se reúne e dorme e se encachoa, à noite, a vasa da cidade, numa promiscuidade nojosa, composta de negros vagabundos, de negras edemaciadas pela embriaguez habitual, de uma mestiçagem viciosa, de restos inomináveis e vencidos de todas as nacionalidades, em todas as idades, todos perigosos. É aí que se cometem atentados que a decência manda calar; é para aí que se atraem jovens estouvados e velhos concupiscentes para matar e roubar, como nos dão notícia os canais judiciários, com grave dano à moral e para a segurança individual, não obstante a solicitude e a vigilância de nossa polícia” (citado em Santos, 2003, p. 90⁹⁵).

Esse relato demonstra a percepção das autoridades da época acerca da população negra e seus hábitos vistos como inferiores. Além desses termos, um relatório já citado, de 1876, refere-se aos meninos que, à escola, preferem andar em *bandos a jogar capoeira, entregando-se desde cedo as devassidões*. Mesmo sem haver referências explícitas à origem racial, parece possível supor que parte dessas famílias a que os relatos se referem seriam negras. A prática da capoeira, por exemplo, que aparece nas reclamações, é comumente associada a pessoas dessa origem: “as atividades das maltas [grupos organizados de capoeira] e sua técnica específica de luta fizeram da capoeira o esforço mais persistente, e talvez mais bem sucedido, dos afro-brasileiros urbanos para estabelecer um espaço social, uma área de atividade que pudessem controlar, usada em seu proveito segundo suas próprias condições, excluindo os de fora” (Holloway, 1997, p.120). Embora o autor trate do Rio de Janeiro, a relação entre capoeira e pessoas negras pode ser vista também na cidade de São Paulo: “percorrendo a documentação [criminal], registram-se sinais e seqüelas de suas [dos escravos] iniciativas em múltiplas dimensões da vida da cidade no período. Indícios diretos são apresentados pelas posturas municipais contra os capoeiras, nos dispositivos contra os ajuntamentos nas pontes e chafarizes da cidade, no alistamento dos libertos vadios e sem patronos (...)” (Wissenbach, 1998, p. 34). A própria origem africana da capoeira sugere que sua atividade ficava restrita aos grupos não-brancos, especialmente num período em que práticas associadas a esse segmento eram malvistas pela população branca.

Cruzando esses documentos com outras fontes, percebemos que não era apenas descaso por parte das famílias, como deixam transparecer os relatos de professores e autoridades da instrução pública. Podemos ver que a população negra enfrentava dificuldades reais para freqüentar a escola. Algumas dessas dificuldades podem ser exemplificadas justamente nas queixas de professores e inspetores: importância do trabalho das crianças para o orçamento familiar, falta de recursos para

⁹⁵ Transcrito a partir do livro *História dos bairros de São Paulo* de Maria Celestina M. Torres, de 1969, Santos não identifica de onde aquela autora retirou a citação, mencionando apenas que era o retrato da visão das autoridades paulistanas sobre a população pobre.

adquirir material escolar e vestimentas, como vimos nos trabalhos de Bernardo (1998, p. 122) e Demartini (1989, p. 54).

Não apenas nos relatórios citados as queixas contra as famílias dos alunos parecem muitas vezes referirem-se a crianças de origem negra. Nas memórias dos professores que lecionaram na Primeira República (entre os anos 10 e 40 do século XX), ouvidos pelo *Projeto Memória de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*, também é patente quão poucas **lembranças** de alunos e alunas negras possuem esses professores. A pesquisa foi realizada diferenciando as memórias de professores que lecionaram em “grupos escolares”, “escolas isoladas”, “liceus”, “cursos preparatórios” e “escolas para segmentos diferenciados da população”. No relatório final, Demartini afirma que “os grupos, pela própria localização, destinavam-se à população mais central e, segundo alguns, mais ‘selecionada’ da cidade; as escolas isoladas, à população que não tinha condições de aí residir, ou de frequentar os cursos diurnos” (1988, p. 57). Segundo ela, “os filhos de operários representavam a maioria dos alunos em grupos escolares, ao lado de filhos de trabalhadores urbanos em geral. Apesar dos altos níveis de evasão escolar no período, a camada de baixa renda não estava excluída do sistema de ensino” (p. 63). Embora frequentada pela *camada de baixa renda*, nas memórias dos velhos mestres de São Paulo poucas vezes estão presentes lembranças de alunos e alunas negras em suas escolas. Ao contrário da presença de crianças brancas e principalmente descendentes de imigrantes, cujas lembranças são recorrentes. Podemos ver isso na repetição de expressões como “italiana linda”, “menina branquinha” e outras menções à cor branca dos alunos e alunas⁹⁶.

Um outro exemplo é a fala de uma professora do Externato São José, criado a fim de oferecer instrução para crianças pobres. Demartini, por sua vez, ao analisar a clientela dos externatos, afirma: “esta camada média não tinha condições de sustentar os filhos em colégios frequentados pela camada alta, mas também não se submetia à escola pública, que abrigava a população pobre, imigrantes e seus descendentes” (1988, p. 147). A professora confirma: “Pelo tipo das minhas alunas, eram todas brancas. Todas brancas” (Demartini, 1988, p. 158). Assim, como na análise empreendida por Marinell Abbade, no trabalho sobre a instituição idealizada pelo conde José de Azevedo, as lembranças dessa professora reafirmam a ausência de alunas negras no Externato.

Portanto, se por um lado é possível afirmar que havia uma valorização da instrução por parte da camada negra, uma análise mais acurada permite perceber, também, que essa valorização não era disseminada entre a totalidade da população negra paulistana. Uma explicação possível é que uma

⁹⁶ A disputa entre negros e imigrantes se dava também pela territorialidade. Pesquisas referentes à cidade de São Paulo no final do século XIX demonstram como a população negra foi sendo afastada do centro em detrimento dos imigrantes europeus, que conformavam a cara desejada para a cidade (Santos, 2003, Wissenbach, 1997). Nesse sentido, é sintomático perceber que uma das únicas lembranças que comporta crianças negras, entre os depoimentos de professores paulistanos que lecionaram durante a Primeira República, é a da professora do Grupo Escolar Rural do Butantã, de 1932. Segundo ela, frequentavam o distante Grupo “os alunos de cinco raças. Tinha japonês, tinha italiano, tinha espanhol, tinha português e tinha a raça preta. Tinha de várias posições sociais” (Demartini, 1988).

parte dela estaria inserida na realidade das populações mais pobres que, preocupadas com a sobrevivência mais imediata ou ainda com uma apreensão diferente da importância da escolarização, não buscavam a escola da maneira como esperavam os responsáveis por ela (professores, inspetores, Estado). Estes depositavam uma grande esperança de regeneração dessa população através de seu acesso à instrução formal⁹⁷.

Isso posto, podemos perceber que realmente a educação escolar não estava presente para a totalidade da camada negra de São Paulo. Nos primeiros jornais produzidos pela vanguarda dessa população, já aparecem constantemente nos artigos e editoriais discursos instando os homens daquela *classe* a se aproximarem da educação formal. Em um artigo de *O Alfinete*, de 1918, existem trechos tais como:

“O estado lamentavel em que jazem os homens de côr no Brazil, opprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorancia em que vegetam este elemento da raça brasileira, impõe uma reacção salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lucida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. (...) Esta antithese completa de tudo o que é organico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça”.⁹⁸

Em artigo de 1919, *O Alfinete* também traz no editorial essa preocupação. De um lado mostra a dificuldade de toda a população negra perceber a importância da educação:

“Digam o que quizerem, mas é uma verdade, estamos convencidos que a maioria dos nossos homens de côr pouco ou nada fazem para sahirem do triste estado de decadencia em que vivem! É lastimavel! (...).

À seguir mostra o caminho a ser seguido, o da eliminação do analfabetismo:

“Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em pról d’um idéal elevado, como seja: o combate ao Analphabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e

⁹⁷ Partilhamos da visão de alguns pesquisadores que entendem que a discussão acerca da educação que deveria ser direcionada ao povo, inclusive aos ex-escravos e seus descendentes, está no âmbito da construção da nação, da importância de formação de um *povo educado*. É importante ressaltar, também, a relevância da educação como instrumento capaz de extirpar a lembrança da escravidão, que envergonharia o país. Através do acesso à escolarização, os negros poderiam elevar-se, deixando para trás o atraso que era associado a eles em função da herança dos tempos de cativeiro. Tratando de Minas Gerais, Luciano Faria Filho, em sua tese de doutoramento, explica que ali, “como em outras regiões brasileiras, a educação e a instrução primária eram vistas como umas das mais poderosas armas no combate às supostas conseqüências maléficas deixadas pelo império e pelo trabalho escravo, a apatia do povo frente à vida pública (e à res-pública de uma maneira geral), a aversão do trabalho manual, dentre outros” (Faria Filho, 1996, p. 34).

⁹⁸ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade. Coleção Jornais da Raça Negra. *O Alfinete*, São Paulo, 22 de Setembro de 1918, p. 1.

*dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe”.*⁹⁹

Mesmo em iniciativas como o Colégio Perseverança, identificado pela bibliografia especialmente por sua característica de ter proprietários, professoras e alunas de origem negra, em documentos do período não era assim que se apresentava o Colégio. Na transcrição de um anúncio, vemos a seguinte propaganda:

“Anúncios. Colégio Perseverança. Dirigido pela família Cezarino. Este modesto estabelecimento de educação para o sexo feminino vai completar 13 anos de existência. Nele ensina-se: - primeiras letras, gramática nacional, francês, geografia, música, piano e prendas domésticas. Estão nele matriculadas e freqüentes quarenta alunas. Neste numero, que sempre se tem conservado, ora para mais, ora para menos, nunca deixaram de estudar muitas alunas pobres; e, dentre esses, retiraram-se já do colégio quatro, que casaram-se, auxiliadas pelos exíguos recursos materiais, de que as diretoras dispõem, levando, além disso, elas suficiente cultura intelectual, que as habilitará a exercer o magistério conscienciosamente. Ainda este ano espera-se mais que quatro ou cinco alunas pobres completem suas aprendizagem nas matérias supra indicadas, de modo a seguirem o importantíssimo mister do ensino público ou particular. Esperam, portanto, as diretoras abaixo-assinadas, que os senhores pais de família as coadjuvem, correspondendo com a sua confiança aos ininterrompidos esforços que se empregam para tornar cada vez mais eficaz e proveitosa esta instituição. Campinas, 4 de outubro de 1872. Balbina Cezarino. Bernardina Cezarino. Amância Cezarino” (Almanak de Campinas para 1873, Campinas, 1872, apud Hilsdorf, 1999c, p. 35).

Pelo documento acima, podemos supor que embora Antônio Cesarino fosse atuante como homem de cor no período, havendo se preocupado com a escolarização de meninas negras, seu colégio parece ter passado por um processo de “branqueamento” para ser aceito pela sociedade local, no sentido dado por Antonio Sérgio A. Guimarães, que identifica uma atitude integracionista passiva por parte de intelectuais negros e mulatos, a fim de serem incorporados pela sociedade branca (2004, p. 274). Ou seja, o eufemismo *alunas pobres* parece ter sido usado para designar meninas supostamente de origem negra.

Um dos relatos reproduzido por Teresinha Bernardo mostra os diferentes entendimentos acerca da importância da educação: o depoente desejava estudar, se ressentia até a velhice de não ter conseguido. Entretanto, ele conta que a mãe não o apoiara quando ele era jovem, como se pode ver:

“A minha mãe era muito esforçada, nasceu no Ventre Livre, mas tinha a escravidão na cabeça, e então dizia: ‘Cassiano, isto não é para nós. Se você chegar onde eu

⁹⁹ Idem, *O Alfinete*, São Paulo, 9 de março de 1919, p. 1.

cheguei – era cozinheira de mão cheia –, se dê por satisfeito, você tem casa, comida e roupa lavada’.” (1998, p. 119).

Nas lembranças recolhidas para o projeto *Memórias da Escravidão em Famílias Negras* existem relatos semelhantes, como o da depoente Dalgisa Moraes da Silva, nascida em 1913, que se ressentia porque a mãe não fez questão que ela estudasse, queria que abandonasse os estudos:

“Aí quando, nós fizemos dois anos só né, de grupo, ela dizia: ‘tá muito bom, já sabe escrever, fazer o nome’. Era pra sair da escola”.

Seu padrasto é que interfere:

*“Ele falou: ‘Não senhora! Quem falou pra você que ela vai sair. Se ela quiser sair, bem, se ela não quiser sair, ela vai estudar, porque chega de ser ignorante’.”*¹⁰⁰

Tais exemplos, se por um lado mostram que a importância da escolarização não era disseminada entre a população negra, por outro lado mostram que uma parcela dessa camada da população desejava ter acesso à escola. Isto pode ser visto nas palavras do depoente que se queixa por não haver contado com o apoio da mãe para estudar ou ainda pela interferência do padrasto da outra, que interfere no debate afirmando a necessidade da menina estudar para *deixar de ser ignorante*.

Apesar da busca pelo acesso à escola e pela cultura letrada, mostrada no tópico anterior, a população negra não conseguiu alcançar os níveis educacionais da média das camadas brancas da sociedade. Conforme mostramos nesse tópico sobre *o outro lado* dessa valorização, em sua totalidade essa parcela da população parece não ter conseguido vencer as barreiras impostas pelas estratégias brancas, fossem barreiras concretas como racismo dentro da escola, dificuldades, necessidade de trabalhar para sobreviver; fossem barreiras introjetadas como a inferioridade ou falta de necessidade de ter acesso à educação nos mesmos moldes que os brancos. Embora não tenhamos encontrado dados com registros da escolarização segundo a cor para o período, não sendo possível verificar quantitativamente o grau de instrução alcançado pelos negros, a partir do cotejamento das fontes utilizadas para a realização desta dissertação – depoimentos, falas de professores e inspetores – pudemos perceber que o processo de instrução escolar não ocorreu de maneira correspondente entre os segmentos brancos e negros.

¹⁰⁰ São Paulo, CAPH, *Memória da Escravidão em Famílias Negras*, caderno 36.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos aproximou do tema da escolarização negra na cidade de São Paulo no período da abolição foi a preocupação em entender nosso tempo. Ou seja, como teria se desenrolado o processo de inserção do grupo negro na escola, no período de difusão da escola elementar, que teria interferido na disparidade encontrada entre os atuais níveis de instrução daquele segmento em relação ao grupo branco. Em função disso, projetamos este estudo partindo de uma divisão estanque entre duas ações que quase não se interligavam: enquanto os “brancos” maquiavelicamente interditarium a escola aos negros, esses agiriam no sentido de perseguir cegamente a educação escolar, entendida como elemento de ascensão social e econômica.

Naturalmente, com o desenrolar da pesquisa, pudemos perceber que nem a população negra era um bloco coeso que lutava para entrar na escola, e nem as elites brancas tinham como grande objetivo proibir que os negros conseguissem ter acesso à instrução. Assim, impressionismos foram dando lugar à pesquisa nas fontes e leitura da bibliografia atualizada sobre o tema, que modificaram os pressupostos da primeira hora. Imaginávamos, por exemplo, que os escravos estavam totalmente aliçados da escola oficial até a abolição da escravatura de 1888, o que se mostrou falso logo no início das leituras, quando tomamos contato com trabalhos sobre a Lei do Ventre Livre, de 1871, e os debates realizados acerca da importância da educação a ser destinada às crianças nascidas filhas de mães escravas. A consulta às fontes também mudou essa visão, já que foi possível verificar a existência de alunos negros e mesmo escravos em escolas oficiais da cidade. Da idéia original de se pensar como se deu a inserção da população negra na escola *após* a abolição, passamos a admitir a necessidade de se pensar o quadro anteriormente à abolição, de modo a acompanhar o processo.

A conceituação de estratégias e táticas, postulada por Michel de Certeau, mostrou-se eficaz para auxiliar na explicação do processo de escolarização da população negra. A ação branca, identificada como estratégica por emanar de um *lugar de poder*, não é mais entendida como uma ação coesa, sem tensões, onde apenas um alvo existe: o de manter os negros longe da escola. A ação negra, ou seja, tática, também não persegue o oposto da branca, com a camada negra identificada em bloco com o ideal da educação escolar a ser atingido. Pelo contrário: estratégias e táticas em relação a escolarização da população negra só podem ser referidas quando colocadas e examinadas lado a lado.

Embora por motivos didáticos tenhamos mantido a divisão “ação negra / ação branca”, esperamos ter conseguido demonstrar que uma só existe em confronto, oposição e contato com a outra.

A preocupação com a escolarização dos escravos e conseqüentemente da população negra como um todo, partindo das elites brancas, é entendida como parte do movimento de construção da identidade nacional vigente no período, conforme demonstramos no primeiro tópico do capítulo “Ação Branca”. Procuramos em diferentes tipos de fontes exemplos que demonstrassem as

estratégias das elites brancas para a instrução escolar dos negros. Através de dados retirados da bibliografia, debates e discursos realizados por intelectuais, políticos, autoridades da instrução pública, viajantes e proprietários de escravos foi possível perceber a importância destinada à educação escolar como elemento *modernizador* da sociedade. Assim, a presença de alunos negros e mesmo filhos de escravos foi apreendida nos registros da instrução pública, mostrando alguns dos desdobramentos dos discursos estratégicos das elites brancas.

No entanto, não podemos tomar essa estratégia como um modelo vindo direta e exclusivamente “do alto”. De acordo com Antonio Candeias, baseado em François Furet e Jacques Ozouf, “a passagem de sociedades assentes na oralidade para modos de cultura baseados na escrita não poderá ser compreendida na sua totalidade através do recurso único a modelos de imposição vindos das Igrejas ou, posteriormente, do Estado” (1998, p. 133). Além de ser desejada pelo “alto”, é preciso que o modelo escolar seja aspirado também pelo “baixo”: a comunidade. O desejo por uma aproximação da cultura letrada por parte do segmento negro, como o escravo que tomava livros emprestados na Biblioteca de São Paulo no início do século XIX, ou os ex-cativos que procuravam a escola no mesmo período, os *negrinhos que andam* pela escola, pressionavam as elites brancas no sentido de oferecer a instrução segundo seus próprios parâmetros – uma educação voltada para a formação do trabalhador, formação moral, a preparação para a liberdade, para a nação “civilizada”.

Porém, como essa dinâmica foi um constante embate, a ação branca se manifestava também – e principalmente – no outro lado da questão: a legislação educacional do período, relatos de professores e inspetores da instrução pública e denúncias presentes em depoimentos deixados por pessoas negras que viveram no período, evidenciaram as dificuldades e rejeições encontradas por elas na busca pela inserção no sistema escolar. Se por um lado a população negra era instada a se inserir na cultura letrada, “superior”, através principalmente da inserção no sistema escolar, ao mesmo tempo essa inserção era constantemente negada, através de sutis mecanismos de rejeição aos alunos negros.

Por outro lado, se existe um lugar de onde emanam tais iniciativas estratégicas de controle – a escolarização daquela camada que deveria ser conformada como “camada mais baixa” – entendemos que esse controle engendrou uma reação do grupo controlado. Através das táticas analisadas no capítulo referente à “ação negra”, vimos como uma parte da própria camada negra percebia a importância do acesso à instrução formal, fosse como mecanismo de competição pelo mercado de trabalho com outros segmentos preferidos pelas elites – os imigrantes brancos –, fosse como elemento de respeitabilidade e maior inserção social perante o restante da sociedade. Encontramos exemplos diversos em relação a isso. A trajetória de Luiz Gama, por exemplo, mostra a importância do letramento: depois de alfabetizado, ele teria pedido “ao senhor que lhe concedesse

a alforria, uma vez que saber ler e escrever, mesmo minimamente, não estava ligado à representação que senhores e escravos faziam da condição escrava” (Souza, 2001, p. 104). Como ele, outros negros se destacaram do seu grupo por conseguir romper barreiras que os apartavam da cultura letrada, alcançando posições de destaque mesmo quando comparados à sociedade branca. Durante a análise dessas trajetórias, tivemos o cuidado de destacar que apesar de aparentemente excepcionais, esses homens em nosso entender são na verdade representativos das táticas utilizadas pelo segmento negro para se inserir na cultura branca. Proteção de pessoas importantes, contato próximo com ambientes onde se produzia a escolarização e atividades profissionais relacionadas às letras foram citadas como algumas das táticas encontradas para se movimentar no terreno dos brancos. Táticas partilhadas por uma parcela muito maior do que a que se destacou como excepcional. A análise de muitas fontes consideradas também como exemplares das estratégias brancas deixou-nos entrever a busca pela escolarização: a despeito das dificuldades impostas pelo sistema escolar – como restrição a vestimentas vistas como inadequadas, a falta de responsáveis para efetuar a matrícula, as manifestações de racismo vivenciadas dentro da escola; assim como dificuldades inerentes à classe social, como necessidade de trabalhar para sobreviver – alunos de origem negra continuavam freqüentando as escolas, tanto que se transformavam em elementos indesejáveis para a população branca.

Na outra direção da “ação negra”, pudemos observar que uma parte do segmento negro não conseguiu sequer apreender a necessidade de ter acesso à cultura escolar. Falas de envolvidos com a instrução pública como professores e inspetores, artigos de jornais da raça negra maldizendo a acomodação de seus pares e depoimentos de pessoas negras, expuseram o outro lado das táticas. Nem toda a camada negra conseguiu aproveitar os *acontecimentos* e realizar a *ocasião* (Certeau, 1994, p. 47). Tal fato exemplifica também a construção da forma escolar, que não era apreendida da mesma maneira por todos os membros da sociedade: no período em que tal forma era testada, redefinida e se espraiava pela sociedade com uma força avassaladora e definitiva, outras formas de aprendizado conviviam com a instituição escolar, como a educação no âmbito doméstico que persistia ao lado da escolar, exemplificada em diversos depoimentos de pessoas negras que foram alfabetizadas em casa, pelos pais, não sendo enviadas à escola.

Ainda que os diferentes grupos tenham se relacionado com a escolarização, utilizado-se das possibilidades existentes no período abarcado na pesquisa, quando estratégias e táticas se definiam mutuamente, não podemos passar ao largo da existência de relações de dominação entre os diferentes grupos. Relações que são facilmente identificadas em função das origens étnico-raciais daqueles grupos: brancos majoritariamente dominadores e negros geralmente dominados. Nesse sentido, qual seria a relação entre acesso ao *saber* e reivindicações, pensando o significado da posse

de instrução no Brasil do final do século XIX? Poderia a classe dominante sentir-se ameaçada pela suposta igualdade que a educação formal engendraria entre brancos e negros? Seria o acesso ao saber um elemento não apenas de dominação, mas também de mudança, podendo ser utilizado para o questionamento das diferenças e desigualdades e, portanto indesejável para uma elite que queria manter o poder sobre aqueles que até pouco tempo eram suas propriedades?

O texto que iluminou o funcionamento das relações de poder entre brancos e negros foi, enfim, o de Norbert Elias: sua teoria acerca da relação entre estabelecidos e *outsiders* realizada a partir de um trabalho numa pequena comunidade inglesa da década de 60 do século XX (2000). A partir de suas observações das relações experimentadas por membros daquela pequena cidade, o autor discute duas questões relevantes: a importância de se pensar a partir de que maneira os membros de um grupo mantêm entre si a crença de que são melhores seres humanos, e não apenas mais poderosos, do que os outros. E, também, quais seriam os meios que esse grupo usaria para impôr a crença de sua superioridade perante os outros, considerados inferiores. Na comunidade por ele analisada, exclusão e estigmatização dos *outsiders* eram as principais armas usadas para manter a identidade e a superioridade entre os estabelecidos, deixando os outros firmemente em seus lugares.

Através da análise daquela comunidade, Elias conclui que “é freqüente poder-se descobrir que (...) um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos” (p. 22). Elias coloca que quando um grupo detém um índice de coesão mais alto do que outro, “essa integração diferencial contribui para seu excedente de poder”, o que segundo ele “constitui essencialmente, o que se pretende dizer ao falar de uma figuração estabelecidos-outsiders” (ibid.).

Entendemos que essa figuração pode ser aproveitada para o exame da relação entre brancos e negros em São Paulo no final do século XIX, referentes à escolarização do segundo grupo. A manutenção da escolaridade como atributo primordialmente branco seria uma das maneiras como este grupo, *estabelecido*, se afirmava em oposição e superiormente aos negros, os *outsiders*. Um dos aspectos da coesão entre a camada branca da população era o acesso à instrução formal. Em contrapartida, essa instrução estava de certa forma vedada aos negros, que alijados do acesso à escola, ficariam em uma posição social inferior. Desse modo, haveria uma continuidade no padrão colocado desde os tempos da escravidão, quando os escravos eram os *outsiders*.

No período em que a abolição construía a igualdade – legal – entre todos, o acesso à educação pode ser entendido como uma das fontes de poder que fundamentaria a superioridade dos brancos. Se durante a vigência da escravidão a diferenciação se dava basicamente pelo status de

livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição, e portanto a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para a manutenção da desigualdade. Através da pesquisa realizada, entendemos que o acesso à escola era o elemento de coesão e de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (que deveriam aceitar a superioridade daqueles).

Norbert Elias explica, ainda, que “os *outsiders* (...) são vistos – coletiva e individualmente – como anômicos. O contato mais íntimo com eles, portanto, é sentido como desagradável” (p. 26). Essa relação pode ser vista no relatório do professor Antonio Rhormens, de 1877, que demonstra que a presença dos alunos *negrinhos* na escola ser desagradável para os *bons meninos*, no entendimento daquele professor. Assim, o contato com crianças consideradas inferiores era rejeitado pelas demais famílias, que não desejavam, no dizer do Inspetor Geral, que *as pessoas que lhe são tão caras* [chegassem] *a hombrear com as infimas camadas da sociedade*¹⁰¹.

Acreditamos, portanto, que dificuldades criadas no acesso à escolarização da população negra podem ser entendidas como uma das respostas, por parte da população branca, à suposta igualdade trazida pelo fim do regime escravista. Em nosso entendimento, uma das fontes de poder em que se fundamentava a superioridade dos brancos em relação aos negros era o pertencimento a uma cultura escolar, intrinsecamente associada à cultura branca, entendida como superior.

A explicação da dominação branca sobre a população negra poderia ter sido analisada por diferentes vieses: pelo trabalho, pela cultura, pela religiosidade, como diferentes autores vêm realizando. Nesta dissertação, na perspectiva da história da educação, procuramos demonstrar como através da educação escolar a maioria do segmento negro foi mantido em sua posição diferente e desigual, de inferioridade.

¹⁰¹ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1865, p. 5.

FONTES UTILIZADAS

Manuscritas

AESP. Instrução Pública. Escolas Masculinas da Capital. Livro de Matrícula dos alunos da escola pública do sexo masculino do Oitavo Districto, 1878-1879. E03058

AESP. Instrução Pública. Escolas Femininas da Capital. Livro de Matrícula das alunas da Escola de Primeiras Letras do Largo 7 d' Abril, 1875-1877. E02926

AESP. Instrução Pública. Escolas Femininas da Capital. Livro de Matrícula das alunas da Escola do Oitavo Districto, 1881-1882. E03222

AESP. Instrução Pública. Lista de Matrícula da Escola Masculina do 8º Districto. EO3350, 1885.

AESP – INSTRUÇÃO PÚBLICA – CO5038 – Ofícios da Capital (1875-1882) *Relatório do Professor Antonio Jose Rhormens ao Inspector Geral da Instrução Pública – 8 de novembro de 1877.*

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – Relatório das Localidades de letra S – Capital – CO 4930; 1852-1888.

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – Relatório das Localidades de letra S – Capital – CO 4931– 1889-1896.

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Ofícios da Capital – 1875-1882 – CO 5038*

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Ofícios da Capital – 1883-1887 – CO 5039*

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Ofícios da Capital – 1888 -1891 – CO 5040*

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Ofícios da Capital – 1892 -1894 – CO 5041*

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Ofícios da Capital* – 1895 -1896 – CO 5042

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Relatórios das Localidades de letra S* – Capital – 1852-1888 – CO 4930

AESP. INSTRUÇÃO PÚBLICA – *Relatório das Localidades de letra S* – Capital – 1889-1896 – CO 4931.

AESP. Juízo de Órfãos. Autos de Tutoria. São Paulo. CO5454. 1866-1876. 6 de outubro de 1870.

Impressas

Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827 – Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

Lei de 15 de Outubro de 1827

Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1871. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1871. **Lei de 20 de Setembro de 1871**

Collecção das Leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Provincia de S. Paulo desde 1835 até 1868, S. Paulo: Typographia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1868.

Lei n. 34 de 16 de Março de 1846

Leis provinciaes de São Paulo – 1863-1868 – São Paulo: Typographia do Ypiranga. **Lei n. 54 – 15 de Abril de 1868**

Regulamento da Instrucção Provincial de 1869

Collecção das Leis e Posturas Municipaes promulgadas pela Assembléa Legislativa da Provincia de S. Paulo, S. Paulo: Typographia Americana, 1874. **Lei n. 9 de 22 de Março de 1874**

Collecção das Leis e Posturas Municipaes promulgadas pela Assembléa Legislativa da Provincia de São Paulo em 1887, S. Paulo: Typographia do “Correio Paulistano”, 1887. **Lei n. 81 de 6 de Abril de 1887**

Regulamento da Instrução Provincial de 1887

Discurso com que o illustrissimo e excellentissimo senhor doutor Vicente Pires da Motta, presidente da provincia de São Paulo, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1849. São Paulo, Typ. do Governo, 1849.

Documentos com que o illustrissimo e excellentissimo senhor, senador José Joaquim Fernandes Torres, presidente da provincia de S. Paulo, instruiu o relatorio da abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 2 de fevereiro de 1858. S. Paulo, Typ. Dous de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1858.

Relatorio sobre o estado da Instrucção Publica da Provincia de S. Paulo no anno de 1854 apresentado ao Exmo. Presidente da Provincia pelo Inspector Geral da mesma Instrucção Publica Diogo de Mendonça Pinto, São Paulo, Typ. Americana, 1855.

Relatorio sobre o estado da Instrucção Publica da Provincia de S. Paulo no anno de 1857 apresentado ao Exmo. Presidente da Provincia pelo Inspector Geral da mesma Instrucção Publica Diogo de Mendonça Pinto, São Paulo, Typ. 2 de Dezembro, 1858.

Relatorio sobre o estado da Instrucção Publica da Provincia de S. Paulo no anno de 1862 apresentado ao Exmo. Presidente da Provincia pelo Inspector Geral da mesma Instrucção Publica Diogo de Mendonça Pinto, São Paulo, Typ. Imparcial de J.R. de Azevedo Marques, 1863.

Relatorio sobre o estado da Instrucção Publica da Provincia de S. Paulo no anno de 1864 apresentado ao Exmo. Presidente da Provincia pelo Inspector Geral da mesma Instrucção Publica Diogo de Mendonça Pinto, São Paulo, Typ. Imparcial de J.R. de Azevedo Marques, 1865.

Relatorio sobre o estado da Instrucção Publica da Provincia de S. Paulo no anno de 1871 apresentado ao Exmo. Presidente da Provincia pelo Inspector Geral da mesma instrucção publica Diogo de Mendonça Pinto, São Paulo, Typ. Americana, 1872.

Periódicos

Biblioteca Municipal Mário de Andrade, Coleção *Jornais da Raça Negra*.

O Menelick, São Paulo, 17 de outubro de 1915, Ano 1, nº 1.

O Alfinete, São Paulo, 22 de Setembro de 1918, p. 1.

O Alfinete, São Paulo, 9 de março de 1919, p. 1.

Depoimentos orais

COLEÇÃO MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO EM FAMÍLIAS NEGRAS DE SÃO PAULO –
1987-1988, Centro de Apoio à Pesquisa **Histórica** (CAPH) Sérgio Buarque de Holanda,
FFLCH/USP, mimeo.

Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores. São Paulo:
CERU/Fundação Carlos Chagas, mimeo, 1988.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

Abbate. Marinel Pereira. *Uma trajetória Singular. A Instituição Sagrada Família e a Educação de Meninas e Moças*. São Paulo: FEUSP, 1995. (Dissertação de Mestrado).

_____. “Colégio Sagrada Família: a trajetória singular de uma escola para meninas. São Paulo: 1903-1940” in *I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

Abreu. Sérgio França Adorno de. Castro. Myriam M. Pugliese de. “A arte de administrar a pobreza: assistência social institucionalizada em São Paulo no século. XIX” in Tronca. Italo A. (org). *Foucault Vivo*. Campinas: Pontes, 1987.

Aguiar. Maria Salete Alves de. *Imagens de um processo formativo: a educação da menina no Diário ‘Minha vida de menina’ de Helena Morley*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2004. (Dissertação de mestrado).

Ananias. Mauricéia. “A Legislação sobre a Instrução Pública Primária na Província de São Paulo: a Lei nº 34 de 16 de março de 1846 e o seu processo de elaboração nos Anais da Assembléia Legislativa” in: III Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais*. PUC: Curitiba, 2004. CD-ROM.

Andrews. George R. “O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988” in *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 21, 1991.

Azevedo. Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco - o negro no imaginário das elites, século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Barbanti. Maria Lucia Spedo Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*, São Paulo: FEUSP, 1977 (Dissertação de mestrado).

Bastide. Roger. Fernandes. Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Bernardo. Teresinha. *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: EDUC/Ed. Unesp, 1998.

Binzer. Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira, 6ª ed. rev. e bilíngue, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Bosi. Alfredo. “A Escravidão entre dois Liberalismos” in *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, v. 2 , n. 3, set./dez. 1988.

Candeias. Antonio. “Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX” in Souza. Cynthia P. Catani. Denice B. (orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

Carvalho. Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança

Paulista: EDUSF, 2003.

Castro. Hebe M. Mattos. “A cor inexistente. Relações raciais e trabalho rural no Rio de Janeiro pós-escravidão” in *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 28, Rio de Janeiro, 1995.

Cavalleiro. Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação da educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial*. FEUSP: São Paulo, 2003. (Tese de doutoramento).

Costa. Emília Viotti da. “História, Metáfora e Memória: a Revolta de escravos de 1823 em Demerara” in *Revista Arquivo: Brasil – hist. e inf.* São Paulo, 9 (1): 7-20, jan/jun 1988.

_____. *Coroa de glória, lágrimas de sangue. A rebelião dos escravos de Demerara em 1823*. Trad. Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Cunha. Manuela Carneiro da. *Negros, estrangeiros*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Cruz. Ricardo Alexandre da. Portes. Écio Antônio. *José Rubino de Oliveira – 1837-1891: Da Selaria em Sorocaba às Arcadas Jurídicas do Largo do São Francisco em São Paulo*, São João Del Rey, 2004. (Mimeo).

De Certeau. Michel. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Demartini. Zeila de Brito Fabri. “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século” in *Revista da ANDE*, n. 14, 1989.

_____. *Relatório final da Pesquisa Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*. São Paulo: CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988.

_____. “Novos sujeitos, novas histórias: a necessária abordagem de grupos sociais diferenciados na pesquisa sobre a educação brasileira” in *Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – volume II*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

Dias. Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, São Paulo: Brasiliense, 1995, 2ª ed. rev.

Dias. Márcia Hilsdorf. *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*. São Paulo: FEUSP, 2002. (Dissertação de mestrado).

Elias. Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Faria Filho. Luciano Mendes de. *“Dos pardieiros aos palácios”: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. São Paulo: FEUSP, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. “O Ensino Mútuo em Minas Gerais (1823-1842)”. in Bastos. Maria Helena Camara. Faria Filho. Luciano Mendes (orgs.). *A escola elementar no século XIX – O método*

monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. “Cultura Escolar e Cultura Urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação”. Belo Horizonte: mimeo, 2003.

Faria Filho. Luciano Mendes de. Vidal. Diana Gonçalves. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. in *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

_____. “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual”, Belo Horizonte: São Paulo, 2003. (Mimeo).

Fausto. Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp: FDE, 1997. 5ª ed.

_____. *Crime e Cotidiano*. A Criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo: Edusp, 2001. 2ª ed.

Fernandes. Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: Ministério da Educação e Cultura, 1964.

Ferreira. Marieta de Moraes. Amado. Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Fonseca. Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. “Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica” in *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul/dez, 2002, pp. 123-144.

Giglio. Celia Maria Benedicto. *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo: 1836-1876*. São Paulo, FEUSP, 2001. (Tese de Doutorado).

Ginzburg. Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Gonçalves. Luiz Alberto Oliveira. "Negros e Educação no Brasil". In *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2000.

Guimarães. Antonio Sérgio Alfredo. “Intelectuais negros e formas de integração nacional” In *Revista Estudos Avançados – Dossiê O negro no Brasil*, São Paulo: IEA, vol. 18, n. 50, jan/abr 2004.

Henriques. Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

Hilsdorf. Maria Lúcia S. *Francisco Rangel Pestana – Jornalista, Político, Educador*, São Paulo: FEUSP, 1986. (Tese de Doutorado).

_____. *Um país de analfabetos e doutores: educação brasileira na Primeira República*. Unesp, Campus de Araraquara, 1993.

_____. (a) “A série *Ofícios Diversos* do arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a História da Educação Brasileira” in Vidal. Diana G. e Souza. Maria Cecília C. C. (orgs). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (b) “O Ensino Mútuo na Província de São Paulo – primeiros apontamentos” in Bastos. Maria Helena Camara. Faria Filho. Luciano Mendes (orgs.). *A escola elementar no século XIX – O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. (c) *Tempos de escola: fontes para a presença feminina na Educação, São Paulo – século XIX*. São Paulo: Centro de Memória da Educação-Feusp: Plêiade, 1999.

_____. “Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860)” in Vidal. Diana G. e Hilsdorf. Maria Lúcia S. (orgs). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*, São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. *História da Educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. “A ‘Biblioteca Nacional’ de São Paulo (1825-1830)” in *IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto Alegre, 2004. CD-ROM.

Hofbauer. Andréas. *Uma história de branqueamento ou O negro em questão*. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. (Tese de Doutorado).

Holloway. T. *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1997.

Ianni. Octávio. “O preconceito racial no Brasil” in *Revista Estudos Avançados – Dossiê O negro no Brasil*, São Paulo: IEA, vol. 18, n. 50, jan/abr 2004.

Janotti. Maria de Lourdes Monaco. Queiroz. Suely Robles Reis de. *Relatório Final do Projeto Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo*, São Paulo: CAPH, 1988. (Mimeo).

Lattouf. Marlene de Paulo. *As origens do Ensino Municipal de São Paulo e a participação feminina*. FEUSP: São Paulo, 2001. (Dissertação de Mestrado).

Leite. José Correia. *CUTI ...E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

Maggie. Yvonne. “ ‘Aqueles a quem foi negada a cor do dia’: as categorias cor e raça na cultura brasileira” in Maio, Marcos C. e Santos, Ricardo V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz: CCBB, 1996.

Marcílio. Maria Luiza. “A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950” in Freitas, Marcos Cezar de. *História Social da Infância no Brasil*, Bragança Paulista: São Paulo: USF: Cortez, 1997.

Martins. Ana Luiza. *Gabinetes de Leitura da Província de São Paulo: a pluralidade de um*

espaço esquecido. São Paulo: FFLCH/USP, 1990. (Dissertação de Mestrado).

_____. “Gabinetes de Leitura do Império: casas esquecidas da censura?” in Abreu. Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

Mattos. Hebe M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

Menezes. Jaci Maria Ferraz de. “Inclusão excludente: as exclusões assumidas”, Salvador, 1997, mimeo.

_____. “500 anos de educação: diferenças e tensões culturais” in SBHE. *Educação no Brasil – história e historiografia*, Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

Menezes. Lená Medeiros de. “Educação e Gênero na Construção da Nação Brasileira”, in *I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

Moysés. Sarita Maria Affonso. “Literatura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil do século XIX” in *Educação e Sociedade*, n. 48, agosto/1994.

_____. “Literatura e história. Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX” in *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, 1995.

Moraes. Carmen Sylvia Vidigal. “A maçonaria republicana e a educação: um projeto para a conformação da cidadania (1867 a 1937)” in *I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

_____. “Instrução ‘Popular’ e ensino profissional: uma perspectiva histórica” in Vidal. Diana G. e Hilsdorf. Maria Lúcia S. (orgs). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*, São Paulo: EDUSP, 2001.

Morley. Helena. *Minha vida de menina*. SP: Cia das Letras, 1998.

Moura. Clóvis. “Organizações negras”, in Singer. Paul. Brant. Vivícius Caldeira (orgs). *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis: Vozes: CEBRAP, 1982.

_____. “A Imprensa Negra em São Paulo” in *Imprensa Negra*. Estudo Crítico de Cóvis Moura. Legendas de Miriam N. Ferrara. São Paulo: Imprensa Oficial: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002, Edição Fac-Similar.

Muller. Maria Lúcia Rodrigues. Vianna. Luciana. “Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento” in II Congresso Brasileiro de História da Educação, *Anais...*, Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002, CD-ROM.

Nogueira. Oracy. *Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

Pereira. José Galdino. “Colégio São Benedito – a escola na construção da cidadania” in Nascimento. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do [et. al.]. *Memórias da Educação*: Campinas (1850-1960). Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória- Unicamp, 1999.

Peres. Eliane. “Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais” in *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul/dez, 2002, 75-102.

Pinto. Regina Pahim. “A educação do negro: uma Revisão da Bibliografia” in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 62, 1987.

Piratininga Júnior. Luiz Gonzaga. *Dietário dos Escravos de São Bento*, São Paulo: HUCITEC, S. Caetano do Sul: Prefeitura de S. Caetano do Sul, 1991.

Portelli. Alessandro. “O que faz a história oral diferente” in *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 14, fev, 1997.

Proença Filho. Domicio. “A trajetória do Negro na literatura brasileira” in *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, São Paulo: IEA, vol. 18, n. 50, jan/abr 2004.

Quintão. Antonia Aparecida. *Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência, 1870-1890*, São Paulo: FFLCH/USP, 1995. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Lá vem o meu parente: as irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (Século XVIII)*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

Reis. João José. *Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. edição revista e ampliada.

Santos. Carlos José Ferreira dos. *Nem tudo era italiano. São Paulo e pobreza (1890-1915)*. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2003.

Schelbauer. Analete Regina. *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1988.

Schwarcz. Lilia Moritz. *Retrato em branco e Negro – Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Siervi. Maria de Lourdes di. *Pão, educação e trabalho: o Orfanato Cristovão Colombo e a educação profissionalizante de crianças na cidade de São Paulo (1895 a 1930)*, São Paulo: PUC/SP, 2002. (Dissertação de Mestrado).

Silva. Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*, Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. “A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização do mundo escravista” in *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul/dez, 2002, 145-166.

Silva. Eduardo. *Dom Obá d'África, o príncipe do povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Sociedade Brasileira de História da Educação (org). *Educação no Brasil: história e historiografia*, Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

Soto. Maria Cristina Martinez. *Pobreza e conflito*. Taubaté: 1860-1935. São Paulo: Annablume, 2001.

Souza. Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. Um Estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: FEUSP, 1996. (Tese de Doutorado).

Souza. Maria Cecília Cortez Christiano de. “À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas”. in *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, nº 5, 1998.

_____. “O preto no branco: a trajetória de escritor de Luiz Gama” in Vidal. Diana G. e Hilsdorf. Maria Lúcia S. (orgs). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*, São Paulo: EDUSP, 2001.

Souza. Maria Cecília Christiano de. Hilsdorf. Maria Lucia S. “Entre Oligarquias Republicanas e Igreja Ultramontana, um olhar para os esquecidos: José Vicente de Azevedo e a educação das meninas negras” in *Anais do Terceiro Congresso Brasileiro de História da Educação*, Rio de Janeiro, 2002, CD-ROM.

Veiga. Cynthia Greive. Faria. Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Veiga. Cynthia Greive. “A escolarização como projeto de civilização” in *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

_____. *Alunos pobres no Brasil, século XIX: uma condição da infância*. Belo Horizonte: mimeo, 2004.

Vidal. Diana G. e Faria Filho, Luciano M. “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual”. São Paulo: Belo Horizonte, mimeo, 2003.

Vidal. Diana G. et. alli, “História da Educação no Brasil: a configuração do campo e a produção atual no Estado de São Paulo (1943-2003)”, São Paulo, 2004. (Mimeo).

Villela. Heloisa. “A Primeira Escola Normal do Brasil” in Nunes, Clarice (org). *O passado sempre presente*, São Paulo: Cortez, 1992.

Vincent. Guy. Lahire. Bernard. Thin. Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar* (1994). Tradução livre de Valdeniza Maria da Barra, Vera Lucia Gaspar Silva e Diana Gonçalves Vidal. São Paulo: mimeo, s/d.

Von Simson. Olga de Moraes (org). *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*, São Paulo: Vértice, 1988.

Wissenbach. Maria Cristina Cortez. *Sonhos africanos, vivências ladinas*. Escravos e forros em São Paulo (1850-1880). São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Ritos de Magia e Sobrevivência*. Sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil (1890-1940). São Paulo: FFLCH/USP, 1997. (Tese de Doutorado).

_____. “Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira” in *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul/dez, 2002, 103-122.